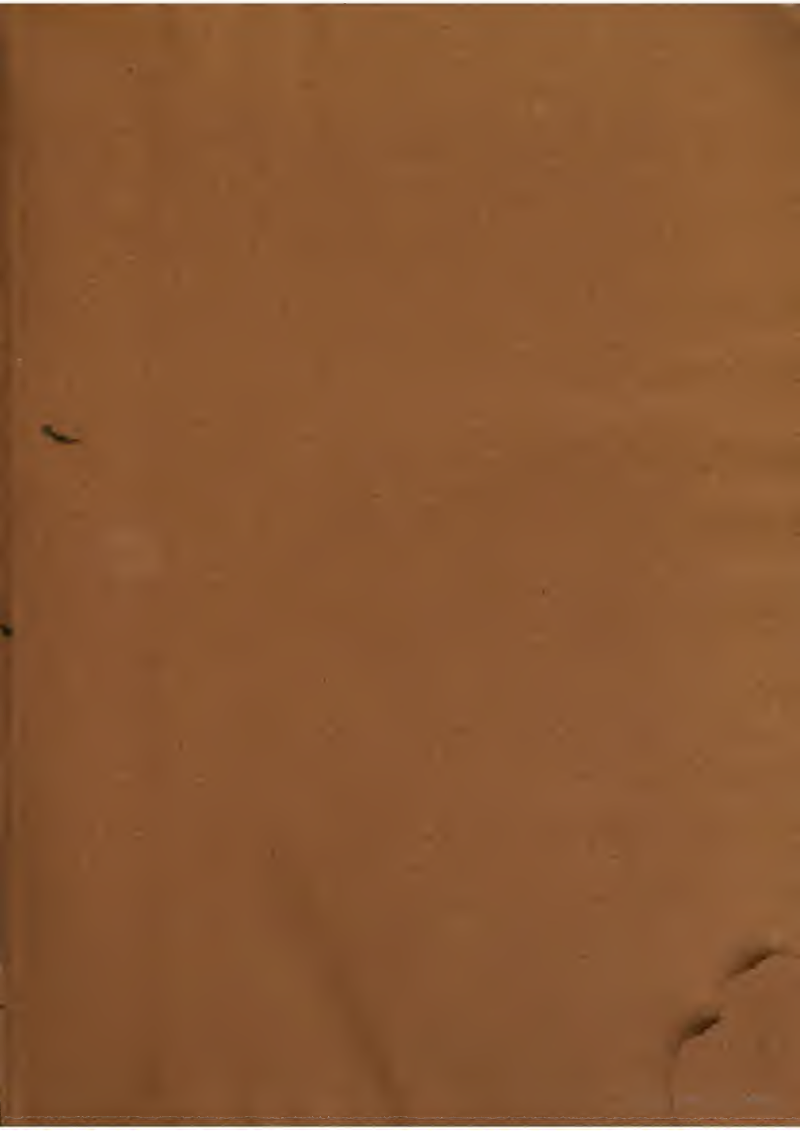
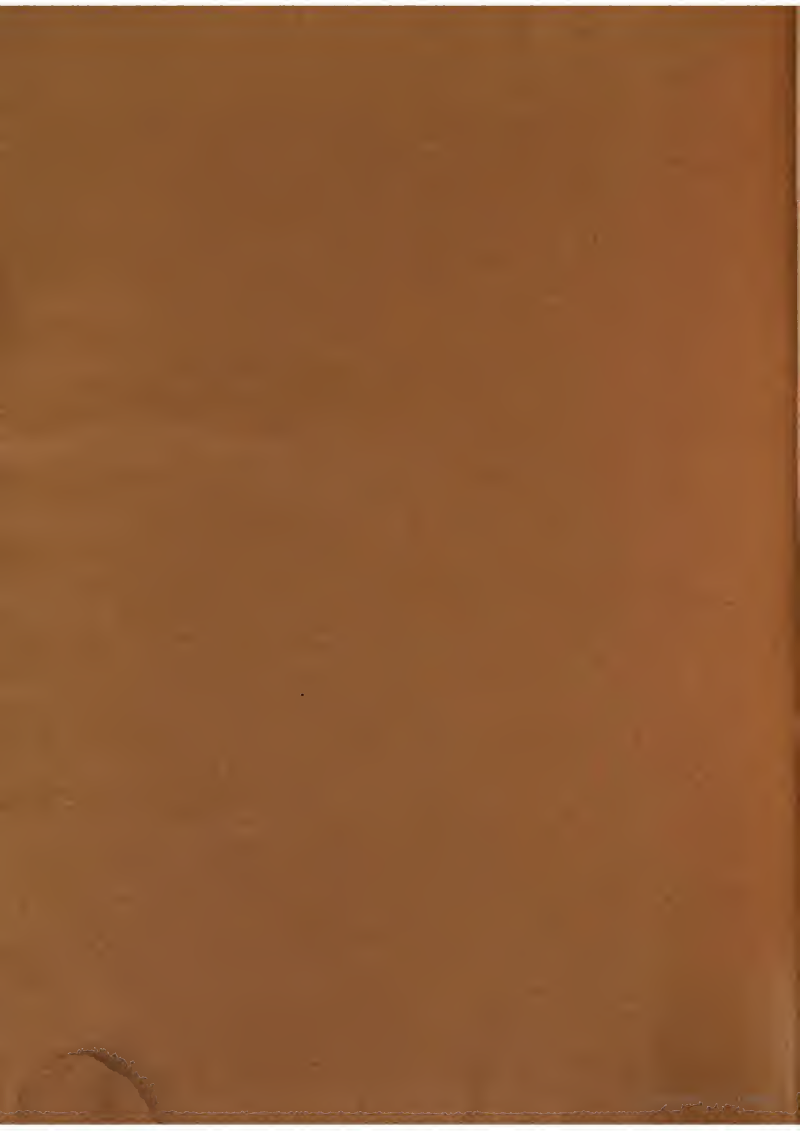
Paedagogium





PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

VII. Jahrgang, 1885.

Leipzig
Verlag von Julius Klinkhardt
1885.

Mitarbeiter des siebenten Jahrganges.

H. Berdrow, Lehrer in Stralsund. S. 116. 182.
R. Bluhm in Leipzig. S. 252.
Dr. Friedrich Dittes. S. 1. 81. 143. 371. 424. 437. 505. 573. 637. 778.
Dr. Otto Dittmar in Nieder-Ohmen (Hessen). S. 553.
H. Doberenz, Oberlehrer in Löbau (Sachsen). S. 311.
Dr. Dronke, Dir. in Trier. S. 423.
Hugo Eichler, Prof. in Wien. S. 307. 601.
A. Goerth, Director in Insterburg. S. 28. 798.
Louis Haschert in Dresden. S. 484. 559.
Karl Haslbrunner in Wien. S. 549.
Rud. Knilling, Lehrer in Traunstein. S. 255. 329.
Fräulein Bertha v. d. Lage in Berlin. S. 769.
Gustav Lehrer (pseudonym). S. 235. 339. 428. 610.
Otto Leisner, Lehrer in Leipzig. S. 316.
H. Loeck, Conrector in Grimmen. S. 727.
H. Lüdemann, Schulvorsteher in Bremen. S. 532.
F. Mähr, Prof. in Triest. S. 99. 375.
Wilhelm Meyer, Lehrer in Duisburg. S. 812.
H. Morf, Seminardirector in Winterthur. S. 711. 779.
Dr. Ludwig Muggenthaler in München. S. 42. 167. 272. 470.
Willibald Nagl in Wien. S. 691. 747. 825.
Dr. Ad. Jos. Pick in Wien. S. 462.
Dr. H. Preiß in Königsberg (Preußen). S. 153. 673.
Dr. S. S. 455.
Dr. Sachse, Director in Leipzig. S. 14.
Franz Schlinkert in Wien. S. 288. 706.
Dr. Paul Schramm in München. S. 700. 761.
Jos. Schuhmann, Prof. in Rom. S. 394.
Robert Schwarz, Übungsschullehrer in St. Pölten. S. 61. 541.
A. Thierfelder. S. 616.
Dr. H. Topf in Göttingen. S. 130.
Dr. H. Wesendonck in Saarbrücken. S. 52. 103. 189. 378.
F. Wyß, Schulinspector in Burgdorf (Schweiz). S. 64. 267. 684.

Außerdem die Fachreferenten der Literatur und die Correspondenten der Rundschau.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

III. Zur allgemeinen Pädagogik.

IV. Über Unterricht, Unterrichtsanstalten und Schulerziehung.

V. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Literatur.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (resp. Herausgeber oder Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte arabische Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

Über Pädagogik als Wissenschaft.

Von Dr. Friedrich Dittes.

I.

Eine Zeitschrift, welche sich die Aufgabe gestellt hat, das gesammte Bildungswesen wissenschaftlich zu beleuchten, und welche in jeder Nummer hierzu Beiträge liefert, darf über Specialarbeiten niemals die Orientirung im allgemeinen verlieren. Es fragt sich: Ist das Ziel, welches wir uns gesteckt haben, auch erreichbar? Ist es überhaupt möglich, in Sachen der Erziehung und des Unterrichtes ein System gemeingiltiger Begriffe und Lehrsätze aufzustellen und eine durchgreifende Verständigung der Fachkundigen herbeizuführen? Oder treten hier der klaren Erkenntnis und der festen Regel unüberwindliche Hindernisse entgegen, so dass höchstens einzelne Punkte fixirt werden können, das Ganze aber einem steten Schwanken, dem subjectiven Meinen, dem guten Willen, dem persönlichen Belieben, dem wandelbaren Zeitgeiste, den jeweiligen Machthabern, überhaupt also regellosen Factoren überlassen bleibt? Ist, mit anderen Worten, die Pädagogik eine Wissenschaft, deren Stimme Achtung verdient, oder trägt sie in sich wenigstens die Anlage, die Vorbedingungen zu einer wissenschaftlichen Gestaltung, zu einem wissenschaftlichen Charakter?

Diese Fragen fordern eine klare Antwort, wenn über die Stellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens sowie über die Gedanken und Forderungen der Pädagogen entschieden werden soll. Im Eröffnungsartikel des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift bezeichneten wir die socialpolitischen Übelstände und die unbefugten Standesansprüche, welche einer gedeihlichen Ordnung des öffentlichen Bildungswesens hinderlich sind, indem sie dem fachmännischen Elemente die freie und volle Entwickelung seiner Einsicht und Kraft unmöglich

machen. Im Hinblick auf diese thatsächlichen Zustände, auf diese Missachtung, Überwucherung und Entstellung der pädagogischen Gesichtspunkte und Entwürfe durch fremdartige Eingriffe, fragt es sich, ob denn die Erziehungs- und Unterrichtslehre überhaupt das Recht habe, in ihren Angelegenheiten ein maßgebendes Wort zu sprechen, ebenso, wie die Theologie in der Kirche, die Jurisprudenz in der Rechtspflege, die Kriegswissenschaft im Militärwesen, die Medicin im Sanitätswesen u. s. w.

Da wird nun oft behauptet, der Pädagogik fehle jene sichere Begründung, jene einleuchtende Evidenz, überhaupt jener wissenschaftliche Charakter, der allein zu entscheidenden Urtheilen berechtige; die Ansichten und Intentionen ihrer Vertreter seien so getheilt und unvereinbar, dass man gar oft vor lauter Widerspruch und Streit zu keiner positiven Maßnahme gelangen könne. Darum seien auch die Pädagogen darauf angewiesen, sich das Regiment und die Oberleitung derer gefallen zu lassen, welche im Besitze einer wirklichen Wissenschaft seien. Von welchen Seiten solche Behauptungen aufgestellt und in Umlauf gesetzt werden, wozu sie dienen, und was sie im Gefolge haben, davon wird noch zu sprechen sein. Vorerst müssen wir untersuchen, ob sie auf Wahrheit und Giltigkeit Anspruch erheben können. Und da wird sich ihre völlige Haltlosigkeit ergeben: es wird sich zeigen, dass die Pädagogik keiner andern Wissenschaft an innerer Sicherheit nachsteht, ja dass sie gerade denjenigen Wissenschaften, die sich die Vormundschaft über sie anmaßen, entschieden überlegen ist, und dass die ihr zugedachte Herabsetzung lediglich auf Unkenntnis oder auf unlauteren Motiven beruht.

Zwar ist die Pädagogik bis jetzt so wenig wie irgend eine andere Wissenschaft zu absoluter Vollkommenheit gelangt; sie ist der Fortbildung bedürftig, wie alle andere menschliche Erkenntnis. Aber ihrem Ziele sich stetig zu nähern, wenn es auch in unerreichbarer Ferne liegen mag, dazu ist die Pädagogik nicht minder befähigt, als irgend eine andere Wissenschaft, und schon ihr gegenwärtiger Stand berechtigt sie, die gleiche Achtung zu fordern, wie jede andere Wissenschaft.

II.

Worauf beruht nun die menschliche Wissenschaft überhaupt und der wissenschaftliche Charakter der Pädagogik insbesondere?

Wir können zunächst antworten: auf der Erfahrung, d. i. auf der directen Wahrnehmung. Das Zustandekommen der Erfahrung,

der Wahrnehmung, setzt aber zweierlei Factoren voraus: Subjecte und Objecte der Erfahrung oder Wahrnehmung, d. h. Wesen, welche erfahren oder wahrnehmen, und etwas, das erfahren oder wahrgenommen wird. Soll also der Mensch irgendein Wissen erlangen, so muss er fähig sein, Erfahrungen oder Wahrnehmungen zu vollziehen, und es müssen Gegenstände vorhanden sein, welche sich seiner Erfahrung oder Wahrnehmung darbieten. Auf dem Zusammenwirken dieser beiden Factoren, des erkennenden Subjectes und des zu erkennenden Gegenstandes, beruht der elementare Erkenntnisprocess. Da nun das Ergebnis desselben, d. h. eben die menschliche Erkenntnis, abhängt von den beiden zusammenwirkenden Factoren, so ist zu untersuchen, inwiefern das menschliche Erkennen von dem einen, inwiefern es von dem andern Factor bestimmt wird, d. h. was im menschlichen Erkennen subjectiven, was objectiven Ursprunges ist. Die Schwierigkeiten und Bedenken aber, welche aus diesem Grundproblem entspringen, sind allem menschlichen Wissen gemeinsam, welchen Namen es auch führen, welche Aufgabe es sich stellen, und ob es sich auf ein weites Gebiet ausdehnen oder auf einzelne Punkte beschränken möge. Hier also kann der Grund nicht liegen, warum gerade die Pädagogik im Vergleich mit anderen Wissenschaften der Evidenz entbehren soll. Wir können daher auch das besagte Problem jetzt beiseite lassen*) und sogleich weiter gehen.

Der menschlichen Erfahrung (Wahrnehmung) stehen zwei Gebiete offen und zweierlei Mittel (Fähigkeiten) zu Gebote: die Außen- oder Körperwelt erfassen wir mit unseren Sinnen (äußere Wahrnehmung), die innere oder Geisteswelt offenbart sich uns im Selbstbewusstsein (innere Wahrnehmung). Nur was der Mensch aus diesen beiden Gebieten und in diesen beiden Erfahrungsformen direct auffasst, kann ihm ein unmittelbares, anschauliches, klares und bestimmtes Wissen gewähren. Was noch außerdem in diesen Gebieten ist und geschieht, seiner persönlichen Wahrnehmung aber nicht zugänglich ist, das kann er nur nach Analogie des unmittelbar Aufgefassten erkennen. So können wir uns von Landschaften, Pflanzen, Thieren, Naturphänomenen u. s. w., die wir selbst nicht wahrgenommen haben, die aber von anderen beobachtet worden sind und uns beschrieben werden, nach Analogie der von uns unmittelbar wahrgenommenen Landschaften, Pflanzen, Thiere, Naturphänomene u. s. w. Vorstellungen bilden. Ebenso sind wir imstande, auf Grund unseres eigenen Selbstbewusstseins,

*) Siehe die Abhandlung über den Idealismus im vorigen Jhrg. des Pædag.

auf Grund der Wahrnehmung unseres eigenen geistigen Seins und Lebens, das geistige Sein und Leben anderer Menschen und beseelter Wesen überhaupt vorzustellen, uns ein Bild zu machen von deren intellectueller Verfassung, ihrem Charakter, ihrem Gemüthszustande, ihren Gefühlen, Begehrungen, Bestrebungen u. s. w., sofern wir durch Äußerungen des geistigen Lebens, durch Mienen und Geberden, Worte und Handlungen, durch biographische Mittheilungen, historische Nachrichten u. s. w. davon Kunde erhalten. Schon hierbei aber bedienen wir uns neben der Analogie nicht selten des Schlusses, indem wir das, was wir in andere Wesen hineinlegen, nicht nur nach dem Bilde des in unserem eigenen Bewusstsein Liegenden construiren, sondern zugleich annehmen, dass die uns bekannt gewordenen Anzeichen des Geistigen in der uns bereits geläufigen Weise zu deuten seien.

Noch viel entschiedener sind wir auf Schlüsse angewiesen, wo wir das erkennen wollen, was von uns niemals unmittelbar erfahren (wahrgenommen) werden kann, weil es weder auf unsere Sinne noch auf unser Selbstbewusstsein wirkt. Das sind die Urbestandtheile und Urkräfte, welche dem, was ist und geschieht, zugrunde liegen, aus welchem alles Zusammengesetzte entsteht, alle Bewegung und Entwickelung erfolgt; es ist das, woraus die materielle Welt geworden ist, was den Bau derselben zusammenhält und umtreibt, und das, was wir als ersten Keim des geistigen Lebens (als psychische Substanz, Urkraft, Anlage) voraussetzen müssen. In diese Regionen einzudringen, ist das menschliche Anschauungsvermögen nicht fähig, und daher kann es von dem, was in diesen Regionen liegt, für den Menschen ein sicheres und beweisbares Wissen schlechterdings nicht geben. Es kann nur erschlossen werden von dem Gegebenen aus, und muss so gedacht werden, dass es dem Gegebenen zur Erklärung, dem bekannten Sein und Geschehen als genügende Ursache, dem Denken als hinreichender Grund dienen kann; bei alledem aber darf es niemals als absolut gewiss, höchstens als wahrscheinlich gedacht werden. Volle Wahrheit und ein sicheres Fundament der Wissenschaft ist nur in der Erfahrung. Zu ihr hinzuzudenken, was mit ihr harmonirt, ist wissenschaftlich zulässig, immer aber als problematisch anzusehen und weiterem Forschen anheimzustellen. Was aber unbestreitbaren Erfahrungen widerspricht, ist schlechterdings unwissenschaftlich und muss unbedingt aufgegeben werden.

Wenn also die Erfahrung der einzige elementare Erkenntnisprocess ist, so bleibt doch die menschliche Wissenschaft bei ihr nicht stehen, weil der menschliche Geist den Trieb, das Bedürfnis und die

Kraft besitzt, die aus der Erfahrung gewonnenen, oder nach Analogie derselben gebildeten, oder auf Anlass derselben erdachten Vorstellungen nach bestimmten, ihm eigenen Gesetzen zu verarbeiten, nämlich zu Begriffen (Definitionen), Gesetzen (Regeln), Eintheilungen (Classificationen) und Lehrgebäuden (Systemen). Diese höhere Stufe der menschlichen Geistesthätigkeit ist eine echt wissenschaftliche, wenn sie sich erstens ausschließlich eines kritisch streng gesichteten Materiales bedient, und wenn sie zweitens durchaus den Gesetzen der Logik folgt. Sie gelangt dann zu Ergebnissen (Erkenntnissen), welche durch volle Klarheit, Bestimmtheit, inneren Zusammenhang und strenge Folgerichtigkeit jeden Denkfähigen und genügend Vorgebildeten überzeugen, indem er diese Ergebnisse selbstthätig nachbilden, in allen ihren Instanzen prüfen, durch Versuche erproben, mit seinen eigenen Erfahrungen und mit den Gesetzen der Logik vergleichen kann. In diesen Momenten liegt das eigentliche Wesen, der Grundcharakter der Wissenschaft, der Weg zur Feststellung gemeingiltiger Wahrheiten und die Möglichkeit zu gegenseitiger Verständigung derer, die Wahrheit suchen.

III.

Dass dieses Suchen in jedem Falle mit der Erfahrung, d. h. mit der Auffassung des thatsächlich Gegebenen, beginnen muss, möge nun dasselbe der alltäglichen Wahrnehmung oder nur einer mühsamen Forschung zugänglich sein, ist aus Obigem klar. Auf diesem Wege wird erkannt was wirklich ist und geschieht; das hierdurch gewonnene Wissen heißt nach seinem Ursprunge empirisch (erfahrungsgemäss), und ist seinem Charakter nach assertorisch, d. h. es gilt einfach deshalb für wahr, weil es im menschlichen Wahrnehmungsvermögen durch dessen natürliche und normale Bethätigung factisch entsteht. — Indem sich sodann die verschiedenen empirischen Vorstellungen ihrer inneren Verwandtschaft (ihrem Inhalte) nach zu bestimmten Kreisen vereinigen (womit zugleich aus inneren Gegensätzen die Scheidung erfolgt), und der denkende Geist sie nach logischen Gesichtspunkten vergleicht, ordnet, in inneren Zusammenhang bringt, entstehen geschlossene Einheiten, Systeme von Erkenntnissen, die eigentlichen Wissenschaften. Zum Aufbau derselben drängt den denkenden Geist ein doppeltes Bedürfnis: einerseits nämlich will er den ihm zerstreut und regellos zuströmenden Anschauungen gegenüber seine Klarheit und Freiheit bewahren, er will nicht ihr Spielball, sondern ihr Herr sein; und anderseits will er das ihm gegebene Wissen fester

begründen und vervollständigen, um tiefer einzudringen in das, was ist und geschieht. Die strenge Gesetzmäßigkeit, die Verbindung von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung (Causalität), welche er in sich selbst findet, will er in allem entdecken, was seiner Forschung zugänglich ist; und soweit ihm dies gelingt, erkennt er, was sein und geschehen muss. Das hierdurch gewonnene Wissen heißt nach seinem Ursprunge rational (verstandesgemäß) und ist seinem Charakter nach apodiktisch, d. h. der denkende Geist sieht sich vermöge seiner Natur und der ihm gegebenen Erkenntnismittel genöthigt, es für wahr zu halten. — Endlich: auf welches Erkenntnisgebiet auch immer ein Forscher seine Aufmerksamkeit richten möge, sei es die äußere Natur, der Gang der Weltgeschichte, die Entwickelung des menschlichen Geistes selbst, die Sprache, die Kunst, das Recht oder welcher Gegenstand sonst, überall wird er bei eingehender Beobachtung und Betrachtung finden, dass das was factisch ist und geschieht oder unter den gegebenen Bedingungen nothwendig ist und geschieht (das Empirische und das Rationale), theils seinem Artbegriffe entspricht, also normal oder vollkommen ist, theils regelwidrig, verkümmert, entartet, mit einem Worte unvollkommen ist. Zu den gegebenen Thatsachen und wirkenden Ursachen (Kräften) erkennt nämlich der Mensch noch Muster (Ideale) des Seins, welche sich für das Geschehen und Wirken als Zwecke (Ziele) erweisen; und so gewinnt er zu dem Wissen von dem, was wirklich ist und geschieht, und von dem, was sein und geschehen muss, noch ein Wissen von dem, was sein und geschehen soll. Dieses Wissen kann seinem Ursprunge nach das ideale (vernunftgemäße) heißen und ist seinem Charakter nach problematisch, d. h. es gilt für wahr, sofern in ihm die Vorbilder und Endpunkte aller Naturprocesse und aller menschlichen Entwickelung gesetzt sind. Auch das Ideale aber erschliesst sich dem Menschen durch Erfahrung, indem er im Realen neben dem Unvollkommenen auch Vollkommenes findet. Das vernünftige (idealisirende) Denken besteht nur darin, dass es die bruchstückweise gegebenen Vollkommenheiten sammelt und sie einerseits auf alles Einzelne als Regel anwendet, anderseits zu Totalbildern (Mustern) zusammengesetzter Vollkommenheit combinirt. So erkennt z. B. der Naturforscher für jeden einzelnen Theil eines organischen Wesens von bestimmter Art eine regelrechte Form und eine normale Function, und für jede Art organischer Wesen, indem er alles Regelrechte und Normale im Einzelnen zur Totalität zusammenfasst, einen Typus, ein ideales Musterexemplar. Ebenso können alle physischen, intellectuellen,

moralischen und sonstigen Vollkommenheiten des Menschen bruchstückweise an einzelnen Individuen beobachtet, dann als partielle Normen aufgestellt und endlich zu einem Idealbild menschlicher Gesammtvollkommenheit verschmolzen werden. Das Problematische dieser idealisirenden Geistesthätigkeit und ihrer Resultate (Gebilde) liegt darin, dass einerseits das denkende Subject (der Mensch) dem Irrthum unterworfen ist, also möglicherweise die wahren Ideale und Ziele des Seins und Geschehens verfehlen kann, dass anderseits die Erreichung der wahren Ideale und Ziele mit vielfachen Schwierigkeiten verbunden, also nicht völlig gesichert ist. Dennoch aber liegt gerade im idealen Denken und Streben das höchste Glück und alle wahre Größe der Menschheit.

Wenn also alles menschliche Erkennen in Erfahrungs-, Verstandes- und Vernunftthätigkeit und alles menschliche Wissen in Erfahrungs-, Verstandes und Vernunftbegriffen besteht, so folgt keineswegs, dass hiernach alle Wissenschaften in drei Classen zerfielen und jede einzelne Wissenschaft entweder nur Erfahrungs-, oder nur Verstandes-, oder nur Vernunftwissenschaft sei; wol aber folgt, dass jede wahre Wissenschaft drei Stufen hat, alle drei Formen der menschlichen Erkenntnisthätigkeit annehmen und zu allen drei Arten der menschlichen Einsicht führen muss. Dass insbesondere die Pädagogik diesem Maßstabe allseitig entspricht, liegt jedem Kenner derselben vor Augen.

Für die Eintheilung der Wissenschaften müssen also andere Gesichtspunkte gewählt werden, indem man entweder ihren Inhalt oder ihren Zweck in Betracht zieht. Jener kann aus der Körperwelt stammen und durch die Sinne gewonnen werden, oder aus der Geisteswelt stammen und durch das Selbstbewusstsein gewonnen werden. Hiernach würden sich zunächst Wissenschaften von der äußeren Natur (Physik, Botanik u. s. w.) und Wissenschaften vom menschlichen Geistesleben (Psychologie, Logik u. s. w.) ergeben. Vielen Wissenschaften aber liegen theils Auffassungen aus der Sinnes-, theils Auffassungen aus der Geisteswelt zugrunde, z. B. der Weltgeschichte, der Sprachwissenschaft, der Anthropologie und mit dieser auch der Pädagogik. Was ferner den Zweck der Wissenschaften betrifft, so können sie entweder auf bloßes Erkennen ausgehen, in welchem Falle sie theoretische heißen, z. B. die reine Mathematik, oder eine Richtschnur für menschliches Handeln zu gewinnen suchen, in welchem Falle sie praktische Wissenschaften oder Kunstlehren heißen. Es ist klar, dass sich die letzeren auf theoretische Wissenschaften stützen

müssen, weil ihnen sonst die Ziele, Mittel und Methoden der zu bestimmenden Thätigkeit fehlen oder dunkel bleiben würden.

Zu den praktischen Wissenschaften oder Kunstlehren gehört nebst der Politik und vielen andern Disciplinen auch die Pädagogik, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, zu zeigen, durch welche Mittel, Methoden und Veranstaltungen die heranwachsenden Generationen den Idealen der menschlichen Vollkommenheit entgegengeführt werden können und sollen. Diese Ideale muss sie aus dem Gesammtschatze menschlicher Erkenntnis entnehmen, wie er in der bisher errungenen Cultur und speciell in den Wissenschaften vom Menschen (Anatomie, Physiologie, Hygiene, Psychologie, Logik, Ethik, Socialwissenschaft, Ästhetik, Religionsphilosophie u. s. w.) vorliegt. Und diese Ideale (Musterbegriffe, Zielpunkte), wie sie von allen wahren Pädagogen von jeher, nach Maßgabe des jeweilig erreichten Bildungsstandes, als Aufgaben der Erziehung gefasst worden sind, heißen Gesundheit, Kraft, Wahrheit, Geistesfreiheit, sittliche Güte, Charakterfestigkeit, Schönheit, Glück, Wolfahrt, Friede; ihre Gegensätze, welche durch die Erziehung verhindert oder doch gemildert werden sollen, sind Siechthum, Schwäche, Verkümmerung, Irrthum, Wahn, geistige Unmündigkeit, sittliche Entartung, Verwilderung des Gemütes, Unheil aller Art. Sollte in diese Punkte der Pädagogik eine klare Einsicht unmöglich sein, so würde die Schuld an denjenigen (vorhin genannten) Disciplinen liegen, welche die Normen menschlicher Vollkommenheit und Entwickelung festzustellten haben, und welche der Pädagogik als Grund- und Hilfswissenschaften dienen. Was aber die Versuche betrifft, welche auf pädagogischem Gebiete bereits seit Jahrtausenden unternommen worden sind und uns zur Lehre oder Warnung dienen können, also die Erziehung, wie sie zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern thatsächlich war oder ist, ferner die Gedanken und Theorien, welche über Erziehung von älteren und neueren Schriftstellern entwickelt worden sind, endlich die Anstalten, welche der Erziehung gedient haben oder noch dienen, so ist ihnen gegenüber die Pädagogik genau ebenso gestellt, wie jede andere Wissenschaft zur Geschichte, Literatur und äußeren Entfaltung ihres Faches. Es handelt sich da um historische Klarstellung von Thatsachen, um sprachliche Erschließung literarischer Werke, um formelle und materielle Kritik derselben, um Beschreibung und Statistik von praktischen Unternehmungen. Und das alles sind Aufgaben, an welchen die Pädagogik ebensowenig scheitern kann, als irgendeine andere Wissenschaft.

IV.

Nun fragen wir: Mit welchem Rechte kann man der Pädagogik den wissenschaftlichen Charakter absprechen, den man anderen Disciplinen zuerkennt? — Dieses Absprechen könnte nur dann als gerechtfertigt angesehen werden, wenn diejenigen, von denen es ausgeht, haltbare Gründe dafür vorzubringen vermöchten, wenn sie also aus dem Wesen der Wissenschaft und aus der Vergleichung der Pädagogik mit anderen Disciplinen den Beweis führen könnten, dass die Pädagogik gewisser Merkmale entbehre, kraft deren andere Disciplinen ihr überlegen seien und das Prädicat der Wissenschaftlichkeit verdienten. Solange dieser Beweis nicht erbracht ist, muss das Absprechen über den wissenschaftlichen Wert der Pädagogik als eine voreilige und willkürliche Herabsetzung angesehen werden, die nicht eben Zeugnis gibt von dem wissenschaftlichen Sinn ihrer Urheber.

Im allgemeinen ist klar, dass der Pädagogik die nämlichen Kräfte, Mittel und Methoden der Erkenntnis zu Gebote stehen, wie den übrigen Wissenschaften: die Sinne und das Selbstbewusstsein, die äußere und innere Erfahrung, die Analogie und der Schluss, die Induction und Definition, die Classification und Idealisirung, kurz die Empirie, die Logik und die Vernunft. Ebenso ist klar, dass die Pädagogik einen eigenthümlichen und der menschlichen Erkenntnis zugänglichen, also wissenschaftlich fassbaren Inhalt und einen bestimmten Zweck hat. Wie z. B. die Jurisprudenz der Rechtspflege, die Medicin der Gesundheitspflege, die Nationalökonomie dem öffentlichen Wolstande dienen will, so findet die Pädagogik in der Erziehung der Jugend ihre Aufgabe; und wie die anderen praktischen Wissenschaften zur Erreichung ihrer Zwecke wirksame Mittel bezeichnen, ein geordnetes Verfahren feststellen, auf ausübende Kräfte mit bestimmten Fähigkeiten und Wirkungskreisen bedacht sind und ihre Weisungen zum Besten der Einzelnen und der ganzen Gesellschaft zu verwerten suchen: genau so entfaltet sich auch die Pädagogik in ihren Lehren von den Mitteln, Methoden, Subjecten und Objecten der Erziehung. Woran fehlt es ihr also im Vergleich mit anderen Wissenschaften?

Von Seiten derer, welche sich im Besitze positiver Wahrheit fühlen, wird gesagt: es könne wol zugegeben werden, dass die Pädagogik eine wissenschaftliche Form anzunehmen vermöge, und dass auch ihre Gesichtspunkte, Probleme und Umrisse unverkennbar seien; aber es fehle ihr der zuverlässige Prüfstein für den Gehalt, der die Form erfüllen, und die feste Richtschnur, die den Ausbau bestimmen

solle. Sie bedürfe also höherer Weisungen. Und solche zu bieten, stehe in erster Linie der Theologie und der Jurisprudenz zu, welche über alle Zweifel und alles Schwanken erhaben seien und daher einen gerechten Anspruch hätten auf den Vorrang unter allen Wissenschaften und auf die höchste Entscheidung in allen menschlichen Angelegenheiten, namentlich auch in Sachen der Erziehung und des Unterrichtes. Demnach sei es auch ganz in Ordnung, dass Juristen und Theologen nach wie vor das Regiment der Schule führen. —

Es fragt sich nur, worin eigentlich die Stärke dieser beiden Königinnen der Wissenschaft bestehe. Treffend und bündig spricht sich hierüber ein hervorragender Philosoph der Gegenwart aus. In seiner Schrift „Die Philosophie als Idealwissenschaft“ (s. unten in der Rubrik „Literatur“) sagt Prof. Frohschammer: „Die positive Rechtswissenschaft als solche stellt nur dar und erklärt, was als Recht festgestellt und giltig ist, ohne das eigentlich Rechtswidrige, das etwa als Recht in Geltung gesetzt ist, in Frage zu stellen oder ändern zu können.... Auch die sogenannte positive Theologie hat nur das als Wahrheit in Glaubenssätzen Festgestellte zum Gegenstand ihrer Darstellung, Erklärung und allenfallsigen Begründung; nicht aber hat sie darnach zu fragen, ob das, was als Wahrheit festgestellt ist, auch wirklich Wahrheit sei, nicht etwa ganz oder theilweise auf Irrthum, Täuschung, Wahn u. s. w. beruhe. Sie sucht nicht die Wahrheit, denn sie hat dieselbe schon oder glaubt sie zu haben, sie verhält sich nicht kritisch, legt nicht den Maßstab der Vernunft, des idealen Sinnes an, sondern bleibt einfach bei dem Gegebenen, Positiven stehen und unterdrückt kritische Bedenken, die etwa aus der rationalen und idealen Natur des Geistes aufsteigen möchten. . . . Die Glaubenswahrheit hat ihr Fundament nur am Glauben, daher ist auch die entsprechende Wissenschaft des Glaubens, die positive Theologie, nur solange giltig, als der Glaube gilt, und nur für den, der gläubig ist. Wo der Glaube aufhört, sinkt mit ihm auch das ganze System des sogenannten Wissens dahin.“ — Beide positive Wissenschaften aber charakterisirt Frohschammer damit, dass sie „im Dienste herrschender Mächte stehen und für Recht und Wahrheit das erklären müssen, was ihnen befohlen ist; deren Wert und Geltung also auch von dem Werte und der Richtigkeit der Autorität bedingt ist, von der sie abhängen“.

So bequem, wie die positive Theologie und Rechtskunde, kann es sich freilich die Pädagogik nicht machen, wenn sie ihre Evidenz und Giltigkeit darthun will. „Es steht geschrieben, und hinter uns steht die Macht“ — das sind Argumente, welche auf Kanzeln und an

grünen Tischen, in Beichtstühlen und Beamtenstuben sehr schwer, in der Wissenschaft aber sehr leicht wiegen. Sie können lediglich jene Art des Wissens begründen, das auch der Diener besitzt, welchem der Wille seines Herrn bekannt ist, nicht aber Erkenntnisse aus Überzeugung, nicht Wahrheiten, die sich vor dem Forum der Erfahrung, des Verstandes und der Vernunft bewähren. Mögen also diejenigen, welche auf jene Argumente angewiesen sind, ihre Wahrheiten hüten, solange ihnen nicht statt derselben ein neues Depositum übergeben wird; aber in Sachen der Wissenschaft sich den Vorrang und die Mustergiltigkeit anzumaßen, das sollten sie billig unterlassen. Denn sobald sie den Bannkreis ihrer Berufsgeschäfte verlassen und die Arena der freien Discussion betreten, ist es mit ihrer Erhabenheit über Zweifel und Schwankungen und mit der Sicherheit ihrer Satzungen zu Ende; der Streit beginnt, und es fehlen die Mittel, ihn zu schlichten.

Und hiermit kommen wir auf die Frage zurück, ob es sich rechtfertigen lasse, gerade der Pädagogik vorzuwerfen, sie sei derart in Controversen befangen, dass sie auf Wissenschaftlichkeit keinen Anspruch erheben dürfe. Wir fragen dagegen: In welcher Wissenschaft gibt es denn **keine** Controversen, oder weniger Controversen, als in der Pädagogik? Wir wären begierig, hierüber klare Auskunft zu empfangen. Vorläufig wissen wir, dass über nichts in der Welt so viel gestritten worden ist und gestritten wird, als über die Satzungen der Theologen, und zwar gestritten worden ist und gestritten wird von den Theologen selbst. Und was die Rechtswissenschaft betrifft, so finden wir bei den Vertretern derselben höchst verschiedene, nicht selten contradictorische Meinungen, nicht blos bezüglich der Principfragen, sondern auch in unzähligen praktischen Fällen, zu deren Entscheidung positive Gesetze und Verordnungen als Richtschnur gegeben sind. Gar oft hat der Ausgang eines Processes mehr Ähnlichkeit mit der Ziehung eines Lotterieloses, als mit dem Resultate einer klaren Rechnung, indem nicht nur die Forderungen und Vermuthungen der Parteien sammt ihren Anwälten, sondern auch die Ansichten und Entscheidungen der Richter sich widersprechen, und alles davon abhängt, welche Meinung gerade an höchster Instanz sitzt. — Wie zahlreich sind ferner noch immer die kleinen und großen Controversen unter den classischen Philologen, trotzdem diese lange Jahrhunderte nächst den Theologen und Juristen am meisten durch eine privilegirte Stellung begünstigt waren, also Zeit, Gelegenheit, Mittel und Freiheit genug hatten, um ihre Wissenschaft auszubauen; noch größer ist die

Unsicherheit auf dem Gebiete der allgemeinen Linguistik. Und die Geschichtsforschung, hat sie keine ungelösten Fragen, keine widersprechenden Resultate mehr aufzuweisen? Oder die Naturwissenschaft, stellen nicht die Autoritäten derselben in verschiedenen Principfragen, ja selbst in zahlreichen Fällen rein descriptiver Natur ganz entgegengesetzte Lehren und Behauptungen auf? — Aber vielleicht gibt es Kunstlehren, die durch untrügliche Sicherheit der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft weit überlegen sind. Nun, bisher hat noch kein Arzt alle Krankheiten zu heilen vermocht, und sind selbst die ersten medicinischen Autoritäten in ihren Diagnosen, Prognosen und therapeutischen Maßnahmen gar häufig uneins, nicht nur angesichts außerordentlicher Verhältnisse, sondern auch in alltäglichen Fällen. Und der Landwirt, der Forstmann, der Bergbaukundige, der Architekt, der Ingenieur u. s. w., sind sie mit all ihrer Wissenschaft und Kunst imstande, das Werk ihrer Hände, den Erfolg ihrer Arbeit vollkommen sicherzustellen, allem Misslingen und jedem Unfall vorzubeugen? — Die Erfahrung verneint diese Frage. Also auch da, wo man sich auf exacte Wissenschaft stützt, wird man oft genug an die Grenzen der menschlichen Einsicht und Macht erinnert. Und wenn allerdings die eigentliche Leuchte der exacten Wissenschaft, die Mathematik, eine bevorzugte Stellung einnimmt, so ist zu bedenken: erstens, dass alle anderen Wissenschaften an Sicherheit ebensoweit hinter ihr zurückstehen, wie die Pädagogik, zweitens aber, dass die Mathematik an sich rein formaler und abstracter Natur ist, über das wirkliche Sein und Geschehen, über Dinge und Kräfte, also über das Reale, keinerlei Auskunft zu geben vermag und nur solange ihrer Sache gewiss ist, als sie sich streng in ihren Grenzen, d. i. in rein idealen Verhältnissen, in abstracten Formen und Zahlen, bewegt, ohne entscheiden zu wollen, ob und wo dergleichen in Wirklichkeit anzutreffen sei.*) So lange die Pädagogik ein Gleiches thut, rein theoretisch verfährt, lediglich mit idealen Factoren rechnet und dieselben als gegeben voraussetzt, so lange ist sie ihres Verfahrens und ihres Erfolges ebenso gewiss, wie die Mathematik. Die Schwierigkeiten treten erst ein, wenn es sich um die Übertragung der Theorie auf die Wirklichkeit handelt, und da ist die Pädagogik ebenso an die Empirie und an die Gesetze der Logik gewiesen, in ihrer Arbeit und ihren Erfolgen ebenso sicher und ebenso abhängig, wie die anderen Wissenschaften auch. Da freilich die Pädagogik alles Menschliche umfasst,

*) S. hierüber Pædagogium VI. Jhrg. S. 518—521 u. 523 f.

da sie bezüglich aller anderen Wissenschaften eine centralisirende Stellung einnimmt, da sie aller bedarf, sei es, um ihre Ziele und Methoden zu beleuchten, oder um ihre Mittel zu vermehren, da sich in ihr die gesammte Cultur der Menschheit widerspiegelt, da sie aber auch der gesammten Cultur dienen soll: so leuchtet ein, dass sich in ihr alle Schwierigkeiten sammeln und reflectiren müssen, welche der menschlichen Einsicht und Macht entgegenstehen. Es leuchtet aber auch ein, dass ihr diese Schwierigkeiten gemeinsam sind mit den übrigen Wissenschaften, und dass ihr anderseits auch alle Hilfsmittel der übrigen Wissenschaften zu Gebote stehen. Hiermit ergibt sich freilich zugleich, dass für die Pädagogik der wissenschaftliche Abschluss und für die Fachmänner derselben die volle Meisterschaft in noch viel weiterer Ferne liegt, als bezüglich jeder anderen Wissenschaft. Aus alledem folgt aber, dass der Pädagogik nicht Geringschätzung, sondern allgemeine Unterstützung gebürt. Und wenn seit Plato und Aristoteles eine lange Reihe von Geistern ersten Ranges der Pädagogik ihre Hochachtung und ihr ernstes Nachdenken gewidmet haben, so hat sie, denke ich, die Weihe der Wissenschaft in vollem Maße empfangen.

(Schluss folgt.)

Wissen und Bildung.

Von Dir. Dr. Sachse-Leipzig.

Was bildet den Menschengeist? Oft und viel ist über diese Frage geschrieben worden, aber sie ist noch heute eine offene. Wol wissen wir, dass sich der Körper aus den Nahrungsstoffen nur das ihm Gleiche zu seiner Ernährung und Weiterbildung aneignet, aber für den Geist ist ein gleiches Gesetz noch lange nicht allgemein anerkannt, noch weniger befolgt. Die alte Pädagogik sprach nur von Wissensstoffen und ihrer mechanischen Aneignung, erst Pestalozzi suchte für alle pädagogische Thätigkeit eine psychologische Grundlage und ein ethisches Ziel. Aber es ist heute noch nicht gefunden, was sich doch finden muss, und in mancher Beziehung scheint die Kraft erlahmt, es zu suchen; wenigstens hat mit der wachsenden theoretischen Erkenntnis die Fähigkeit, sie praktisch zu verwerten, nicht gleichen Schritt gehalten. Denn nicht so schnell wie Thatsachen und Erkenntnisse wechseln Gewohnheiten und Methoden, und eine vergangene Zeit beeinflusst noch lange hemmend das neue Leben, das aus ihren Ruinen emporblüht. Das ist eine Lehre der Geschichte, die noch wielfach im Geistesleben der Gegenwart ihre Bestätigung findet und in pädagogischer Beziehung ihre besondere Bedeutung hat.

Wir sind zwar allmählich zu der Erkenntnis gelangt, dass der menschliche Geist seinen Gesetzen gemäß entwickelt werden müsse, und dass es viel mehr darauf ankomme die geistige Kraft zu heben, als ihr durch eine Last von Wissensstoffen problematische Aufgaben zu stellen; aber die Wissensstoffe haben sich in wenigen Jahrzehnten bis zur Unübersehbarkeit vermehrt, und die Anschauungen und Verhältnisse haben sich so von Grund aus verändert, dass ein klar erkannter Weg noch nicht gefunden ist, mit dem heutigen Bildungsstande in Einklang zu kommen, ohne dabei die Rücksichtnahme auf

die psychische und physische Beschaffenheit der Kindesnatur zu ignoriren. Wir befinden uns mitten im Kampfe zwischen alter und neuer Theorie, zwischen alter und neuer Praxis; aber die Unmöglichkeit, dem Wissen der Gegenwart in der Schule quantitativ nur annähernd gerecht zu werden, muss mit Nothwendigkeit auf neue Gesichtspunkte führen, es pädagogisch zu verwerthen. Von der alten Methode des Ein- und Anlernens sind wir im allgemeinen los, aber noch gilt es, auch von der Herrschaft des Stoffes frei zu werden und nicht mehr in ihm allein das Princip zu finden, das für pädagogische Thätigkeit hauptsächlich maßgebend sein soll. Gerade in Sachen der Pädagogik ist es ein folgenschwerer Irrthum, Most in alte Schläuche zu füllen.

Jede Zeit bringt neue Probleme und auch in unserer harren gar viele der Lösung. Wir fangen an, einen Unterschied zwischen Wissen und Bildung zu machen, die einer früheren Zeit identisch waren. Nach heutigen Anschauungen soll der Mensch nicht blos etwas wissen und können, sondern etwas sein, und am Unterrichtsmaterial soll sich der Geist selbst bilden, stärken und entwickeln. So ist uns das Wissen, wenigstens für die Volksschule, nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck der Bildung. Gebildet sind wir keineswegs in dem Maße, als wir gelehrt sind, sondern in dem Maße, als eine selbstständige, in sich geschlossene und übereinstimmende Entwicklung der edelsten Anlagen des Menschen in uns vor sich gegangen ist. Was die Nahrungsstoffe für den Körper sind, ist das Wissensmaterial für den Geist: es ernährt und kräftigt und bildet ihn, vorausgesetzt aber, dass es verdaulich war und verdaut wurde. Nicht die Stoffe an sich also sind das Hauptsächlichste bei dem Processe geistiger und körperlicher Ernährung, sonst würde der Grundsatz: „Je mehr, desto besser“ — volle Berechtigung haben; sondern die Fähigkeit, die gebotenen Stoffe in sich zu verarbeiten und aus ihnen zu assimiliren, was als Nahrung dient. Mit guter Verdauung gedeiht der Körper auch bei geringer und kärglicher Sättigung, und mancher schlichte Mann gewinnt aus der dürftigen geistigen Nahrung, die ihm zu Gebote steht, mehr für die Bildung seines Verstandes- und Gemüthes, als ein anderer, der an der reich besetzten Tafel der Wissenschaft sich sättigen kann. Um geistig stark und kräftig zu sein, bedarf es keiner gelehrten Studien, und die schönsten menschlichen Tugenden: Frömmigkeit, Rechtssinn und Wahrhaftigkeit, Zufriedenheit, selbstlose Liebe und innerste Freudigkeit sind weder an irdischen noch geistigen Reichthum geknüpft.

Solche Thatsachen geben zu denken für die praktische Pädagogik,

die heutigen Tages in Gefahr schwebt, durch die Überfülle der Wissensstoffe, die sich ihr aufdrängen, ihre ganze Aufgabe zu verdrehen. Der kindliche Geist soll gebildet werden, die Kraft, die in ihm schlummert, soll entbunden und entwickelt werden, das ist die Hauptsache und wird als solche auch kaum noch bestritten. Aber wie kommt durch das Wissen die Bildung zustande? Ist der heutige Unterricht nach Stoff und Methode so beschaffen, dass er als ein direct wirkendes Mittel angesehen werden kann, den Geist zu beleben und ihn so zu bilden, dass er selbstbewusst, in sich selbst klar und sicher allen Beeinflussungen von außen her gegenübersteht? Jede wahre Bildung strebt über die sinnliche Sphäre des Lebens hinaus und macht frei von selbstsüchtigen Zwecken und sinnlichen Fesseln. Sie legt den ureigenen idealen Zug des Menschengeistes frei von den Einflüssen überwuchernder Sinnlichkeit, indem sie Geistiges und Sinnliches nach ihrem wahren Werte schätzen lehrt; sie findet den Schranken menschlicher Erkenntnis gegenüber das Kriterium, dass es wol Wahrheiten über, aber niemals wider die Vernunft gibt; sie hat ihr Gewissen nicht außer sich, sondern in sich, beurtheilt andere nach Maßgabe einer ehrlichen Selbsterkenntnis und schöpft aus selbstloser Liebe die edelste Lebenskraft. „Sie macht den Kopf hell und klar, den Willen stark und gut, das Herz warm und weich.“ Die heutige Volksschule soll für die weiten Schichten des Volkes dieser Bildung den Weg bereiten, denn jeder Einzelne kann an seinem Theile und nach seinen Verhältnissen ihrer theilhaftig werden. Es schlummert in jedem Menschengeiste von Natur Kraft genug, sie muss nur zur rechten Zeit und auf die rechte Weise geweckt und genährt werden. Wer die Verhältnisse kennen gelernt hat, unter welchen die Kinder der ärmsten Bevölkerungsclassen heranwachsen, und Blicke gethan hat in das physische und psychische Elend, das sie vom ersten Lebenstage an in ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung nicht nur hemmt, sondern gewaltsam niederdrückt, der muss doch häufig staunen über die Unverwüstlichkeit, mit der das geistige Sein immer und immer wieder sich äußert und sein Recht verlangt, ehe es vollständig vernichtet ist. Und wer es zu sehen fähig ist, kann noch lange das Flackern des göttlichen Funken beobachten, nachdem Laster und Noth ihn schon erstickt zu haben schien. Aber jede gesunde Entwicklung, der die natürlichen Bedingungen gegeben sind, fühlt ihr Ziel in sich selbst und wächst diesem mit Naturnothwendigkeit zu. Die Menschheit im ganzen kommt unbewusst diesem Ziele der Ausgestaltung der der Menschennatur innewohnenden Kräfte und An-

lagen näher, die eine Generation wird die Erzieherin der andern; alle gegenwärtige Bildung entwickelt sich aus einer vorangehenden und bereitet eine folgende vor. Aber ein Geschlecht besteht aus der Summe der Einzelnen, und die Erziehung und die Bildung dieser geschieht, wenn auch infolge eines Naturgesetzes, doch mit Planmäßigkeit. Haus und Schule sind die sich einander ergänzenden Factoren derselben. Jenes hat den wesentlichsten Antheil an der religiösen und moralischen Bildung, diese an der intellectuellen. Denn die Schule ist in erster Linie Unterrichtsanstalt, schwieriger ist es, sie zur Erziehungsanstalt zu erheben. Den vielfältigen, oft unbestimmbaren, nachtheiligen Einflüssen, denen das Kind und der Jüngling ausgesetzt ist, hat sie zunächst nur die Aufsicht und die Disciplin entgegen zu stellen. Aber die erstere ist auf zu Viele vertheilt, als dass sie jedem Einzelnen folgen könnte, und sie ist nur in einer verhältnismäßig kurzen Zeit, in den Schulstunden, möglich; die andere ist eigentlich kein direct moralisches Bildungsmittel, da sie mehr auf die äußere Handlung, als auf die innere Denkweise abzielt. Die erziehliche Wirkung der Schule ist also mehr eine mittelbare und wird hauptsächlich erreicht durch den Unterricht. Ist dieser bildend, die geistige Kraft hebend, dann ist er auch erziehlich. Lehrend zu bilden ist die Aufgabe der heutigen Schule, aber sie ist noch lange nicht völlig klargelegt.

Zweierlei ist hierbei zunächst zu berücksichtigen. Dem ausgedehnten Gebiete des heutigen volksthümlichen Wissens gegenüber hat sich die Volksschule die Frage zu stellen: Welche Unterrichtsstoffe haben den größten Bildungswert? und wie sind dieselben zu behandeln, damit sie dem Zwecke der Bildung dienen? Wol sind wir im allgemeinen einig über die Auswahl der Disciplinen, aus denen die Volksschule ihre Stoffe zu nehmen hat, und es lassen sich ihr neue weder einfügen, da sie für dieselben keine Zeit übrig hätte, noch lassen die bisherigen sich vermindern, da sie sämmtlich dem Bildungsstande der heutigen Zeit das allgemeine Verständnis zu vermitteln geeignet sind. Aber innerhalb der einzelnen Gebiete, die wir betreten, schleppen wir auch genug Ballast mit uns fort, der keine Bildungselemente besitzt. Die meisten Disciplinen würden in der Schule nach Methode und Stoff ein etwas anderes Ansehen gewinnen, wenn man sie, abstrahirend von dem Gange ihrer Entwicklung und ihrem Umfang, nur betrachtete nach ihrer heutigen Beschaffenheit und ihren heutigen Resultaten. Die historische Methode, die wissenschaftliche Form taugt nicht für die Volksschule, die nur das Fundamentale, das

eigentlich Wesentliche, allgemeines Interesse in Anspruch Nehmende, den geistigen Blick Erweiternde zu berücksichtigen hat. Man kann mit Recht behaupten, dass in allem, was den Geist des Erwachsenen mächtig ergreift, auch für das reifende Kind Interessantes genug zu finden ist, wenn es ihm nur auf die rechte Weise vermittelt wird, und dass von den Lehrstoffen, die jenem langweilig erscheinen, auch dieses bleibenden Gewinn nicht hat. Es geht zwar in keiner Disciplin ganz ohne reines Gedächtniswerk ab, aber wenn die Erkenntnis des Geistes und des Geistbelebenden im Stoffe vorhanden ist, wird es sich auf ein richtiges Maß von selbst beschränken. Wer, um ein Beispiel anzuführen, in der Geschichte nicht die Aufeinanderfolge politischer Persönlichkeiten und Begebenheiten, sondern die Culturentwicklung der heutigen Menschheit erkennt — welche Auffassung für die Volksschule die einzig berechtigte sein kann —, für den wird die Geschichtstabelle bedeutend zusammenschrumpfen; und derjenige wird in der Geographie nur in bescheidenem Umfange einlernen lassen, der als ihren Zweck erkennt, die Gestaltung der Natur und die Lebenseinrichtung der Menschen zu innerer Anschauung zu bringen.

Ich weiß nicht, ob ich durch diese Andeutungen klar gemacht habe, worauf ich hinziele. Jeder Unterricht muss so beschaffen sein, dass er die Denkkraft erregt und Ideenbildung veranlasst. Den kindlichen Geist mit bloßem Wissensmaterial vollstopfen, ihn fort und fort antreiben, die immer mehr und mehr wachsende Last vor sich hinzuwälzen, heisst ihn erdrücken und abhetzen, aber nicht bilden. Die Volksschule darf ihrem Grundton nach nicht materialistisch, sondern muss idealistisch sein, oder vielmehr nach und nach werden. Aber wir suchen noch viel zu sehr das Hauptprincip des Unterrichts im Stoffe an sich und meinen, was wir an Vollständigkeit gewonnen haben, beweise seine Gediegenheit. Wir vergessen, dass die Sicherheit der Kenntnisse mehr wert ist, als ihr Umfang. Wir übersehen, was gerade in der Schule am nachtheiligsten wirkt, dass der Schätzungswert der Bildungsstoffe ein anderer wird auf jeder höheren Stufe, welche die allgemeine Bildung erreicht hat. Was in früheren Zeiten Lernmaterial war, braucht es deshalb heute nicht mehr zu sein. Am Baume des geistigen Lebens sind viele Zweige abgestorben, sie haben höchstens noch historische Bedeutung; die Schule aber braucht Platz für die neuen Triebe, die blüten- und früchtereich sind. Das Goethesche Wort: „Sie peitschen den Quark, ob nicht etwa Crême daraus werden wolle“ — ist zwar nicht mit Beziehung auf die Schule gesagt, kann einem aber doch in mancher Unterrichtsstunde in den

Sinn kommen. Ich meine, dass die alte Methode, die Stoffe um ihrer selbst willen einzulernen, ohne Rücksichtnahme auf ihre psychologische Berechtigung und ethische Wirkung, aus unserm Unterricht noch nicht durchaus verschwunden ist, und dass noch nicht in allen Stücken nach pädagogischen Grundsätzen gelehrt wird. Noch schaden dem Unterricht die Leitfäden zu viel, die ja meistens das Gerippe grösserer wissenschaftlicher Werke darstellen. Gerade schematisches, skizzenhaftes Wissen taugt für die Volksschule gar nicht, sondern, was geboten wird, muss ausgebaut, plastisch anschaulich sein, muss nicht nur das Gedächtnis, sondern die höheren Seelenkräfte des Kindes, die Denk- und Urtheilskraft, Phantasie und Gemüth anregen. Gerade der Lehrer muss eine möglichst reiche Summe allgemeinen Wissens in sich tragen; denn die Fähigkeit, auf jedem Wissensgebiete gerade das Fundamentale herauszufinden und in verständlicher, belebender Weise andern zu übermitteln, beruht wesentlich auf dem Beherrschen des Ganzen. Je ausgedehnter das allgemeine Wissen, desto weiter der Gesichtskreis, desto freier der Blick des Geistes. Zuviel wissen kann kein Lehrer, aber wol von seinem eigenen Reichthum und dem geborgten der Lehrbücher zuviel bieten und dadurch das junge Gemüth ermüden und verwirren. Die pädagogische Kunst besteht eben darin, aus dem Wissen der Gegenwart das dem Kinde Verständliche und Interessante, das eigentlich Belebende des Geistes herauszufinden und in einer der Schülerkraft entsprechenden Weise zu bieten. Dazu ist aber Grundbedingung, dass er seine Lehrstoffe in sich selbst verarbeitet und durchgeistigt hat und sie nicht nur gedächtnismäßig und mechanisch beherrscht. Das Resultat dieses inneren Processes ist jedoch nicht überall dasselbe und wird immer ein individuelles Gepräge an sich tragen; aber gerade das ist für den Unterricht das fruchtreichste Element, während schablonenmäßiger Unterricht nie zur Bildung führt.

Freilich, nicht durch die Schule allein wird der Geist gebildet, das ganze menschliche Leben trägt auf die mannigfaltigste Weise zur Entwicklung seiner Kräfte bei. Wie das Klima auf den äußern Menschen, wirken Lebens- und Zeitverhältnisse, Cultur und Natur, zwar langsam, doch bestimmt und sicher auf den innern Menschen. Aber die Schule bereitet doch den Einfluss anderer Factoren der Bildung erst vor und ist selbst der wichtigste, weil mit Bewusstsein wirkende Bildungsfactor. Daher verlohnt es sich, der Frage näher zu treten, die ich am Anfang gestellt habe: Was bildet den Menschengeist? und Schlüsse zu ziehen für die Art der Arbeit in der Schule.

Nur das ihm Gleiche führt Wachsthum und Gedeihen des Körpers herbei, und auch für den Geist gilt kein anderes Gesetz. Seine Elemente sind Ideen, erfasste Gesetze oder Wahrheiten. Sie sind verschieden nach Umfang und Klarheit bei den einzelnen Menschen, aber sie fehlen keinem, und schon in das vorschulpflichtige Alter hinab reichen die Anfänge ihrer Gestaltung. Wir glauben meistens viel zu wenig an die unausgesetzte Selbstthätigkeit des Geistes und erkennen nicht, dass wir recht häufig dieselbe durch unsere Einwirkungen hemmen, anstatt sie zu unterstützen. Nur der Unterricht ist gut, der den Process der Ideenbildung im kindlichen Geiste fördert. Kenntnisse an sich thun dies nicht, wenn sie sich nur an das Gedächtnis wenden. Aber in den Kenntnissen liegt auch eine geistbildende Kraft und diese ist es, die wir verwerten müssen. Wir können einen Unterrichtsstoff rein als solchen auffassen und in diesem Falle überwiegt eben im Unterricht das rein Stoffliche nach Umfang und Methode; oder wir können ihn auffassen nach seinen Beziehungen zu unserm geistigen Leben, und dann ist sein Ergebnis zugleich eine Summe von Ideen, Gemüthserregungen und selbst Willensrichtungen. Es gibt ja Schulen, die den Zweck haben, Wissen und Fertigkeiten um ihrer selbst willen zu pflegen; aber die Volksschule darf ihre Thätigkeit nicht nach so kleinen Maßstäben bemessen, sie darf im Kinde nicht nur den späteren erwerbsfähigen Bürger, sondern muss in erster Linie in ihm den zu geistigen Zielen berufenen Menschen erkennen. Denn jeder, er mag sich befinden in welchen Verhältnissen er wolle, hat ein Recht, zu eigenen Ideen zu gelangen — denn er braucht dieselben im Leben, und die Tugenden, die man von ihm erwartet, setzen sie voraus — und die Schule soll ihm zu diesem Recht verhelfen. Das geschieht aber nicht etwa nur durch den Religionsunterricht: jede Kenntnis, auch diejenige, die zu den sogenannten profanen gehört, ist heilig in sich selbst, sie ist eine Tochter des ewigen Lichtes, zu dem sie hinstrebt, wir dürfen nur nicht ihre Beziehungen zu diesem ignoriren.

Es ist nach meinem Dafürhalten ein Fehler des heutigen Unterrichtes, dass er zu analytisch ist. Alles wird in seinen Theilen klar gemacht und veranschaulicht, aber die Wirkung des Ganzen geht verloren. Das Goethsche Wort vom einseitigen Erkennen:

> Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
> Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
> Dann hält er die Theile in seiner Hand.
> Fehlt leider! nur das geistige Band —

hat seine volle Gültigkeit auch vom einseitigen Lehren. Die Analyse

hat überhaupt wenig Berechtigung, wenn sie nicht zur Synthese führt. Alle Zeiten waren geistesarme, die sich mit Analyse begnügten und zur Synthese nicht fähig waren, wie z. B. diejenige der Scholastik. Für die Schule, die den Geist bilden will, ist der Gedanke die Hauptsache, den sie durch den Unterricht erregen soll. Gerade dem Schüler legt Goethe im Faust die Forderung in den Mund, dass bei dem Worte auch ein Begriff sein müsse. Der kennt den kindlichen Geist schlecht, der da meint, dass er zu eigenem Denken nicht reif sei. Das Kind denkt im Gegentheil bei allem, was auf seinen Geist einwirkt, wenn ihm auch meistens die Klarheit und der Ausdruck fehlt. Dafür soll eben der Unterricht sorgen, er soll namentlich mit Bewusstsein diejenigen Ideen vermitteln, die für das Geistesleben der Gegenwart grundlegende Bedeutung haben. Seit Pestalozzi ahnt die Pädagogik diesen wichtigsten Beruf der Schule, Trägerin und Übermittlerin universeller Ideen zu sein, denn sie dringt auf Denkfähigkeit und Selbstthätigkeit des Schülers; aber die praktische Durchführung lässt noch einen weiten Spielraum der Vervollkommnung.

Ich will in Beispielen sprechen. Die Naturkunde hat einen außerordentlichen Bildungswert; denn sie kann direct zu Gesetzen führen, deren Wirkungen wir um uns beobachten. Aber gerade in ihr ist der Unterricht noch recht sehr und fast ausschließlich — analytischer Natur. Die Naturobjecte werden ihren einzelnen Theilen nach eingehend besprochen, Wurzel, Stengel, Blätter, Blüten und Fruchttheile der Pflanzen, einer wie der anderen, werden classificirt, minutiöse Unterscheidungsmerkmale mit aller Gründlichkeit hervorgehoben, das dem bloßen Auge Unerkennbare in Vergrößerungen vorgeführt, und auch in der Zoologie herrscht die anatomische Besprechung vor. Was nimmt das Kind aus solchem Unterricht mit fort für Geist und Gemüth? Die Theile hat es kennen gelernt, aber das Ganze nach seiner Stellung im Naturhaushalte, seinen Beziehungen zum Menschen und seinen Wirkungen auf unser inneres Leben ist ihm nicht näher getreten. Es geht durch die Natur, erinnert sich vielleicht dabei an eingelerntes Wissen, aber für ihre Schönheit hat es keinen Sinn und ihre Sprache versteht es nicht. Wir müssen vor allen Dingen mehr synthetische Themen in den naturkundlichen Unterricht einführen, welche auf Fragen Antwort geben, die in der Natur an jeden denkenden Menschen unmittelbar herantreten, z. B. Pflanzenschlaf und Pflanzenerwachen, der Zug der Vögel, der Nutzen der Insecten, nächtliches Treiben der Thiere — und ähnliche, die sich in Menge einer sinnvollen Naturbetrachtung von selbst aufdrängen.

Auch in Geographie und Geschichte cultiviren wir, wie ich schon andeutete, mehr das Wissen, als wir Ideen veranlassen. Die Erklärung des Kartenbildes ist ja nothwendig, und das gedächtnismäßige Einprägen historischer Thatsachen lässt sich auch nicht umgehen; aber der Bildungswert jener liegt hauptsächlich in der vergleichenden Betrachtung anderer Theile der Erdoberfläche mit der Heimat und der lebendigen Schilderung dessen, was die Natur in anderen Gegenden charakterisirt und die Menschen von denen der Heimat unterscheidet, und der Sinn dieser liegt in der Entwicklung des Menschengeschlechtes und besonders des eigenen Volkes zur jetzigen Cultur in materieller und geistiger Hinsicht. Das ist schon alles mehrfach gesagt worden, aber die alte Methode des ausschließlichen Einprägens geographischen Merkmaterials und historisch politischen Wissens spukt noch heute in größerem Umfang in unserm Unterricht, als ersprießlich ist.

Nichts ist nützlicher und bildender als schriftliche Übungen und deutsche Aufsätze. Das Kind hat eigene Gedanken, mögen dieselben auch unklar und falsch sein; aber sein Geist wird durch den Unterricht zu sehr in passivem Zustande gehalten. Es wird von ihm gefordert die Gedanken anderer aufzufassen, aber es wird nicht zugleich genügend gewöhnt die eigenen zu finden, zu ordnen und auszudrücken. Die schriftlichen Übungen zwingen es, seinen Geist lebhafter arbeiten zu lassen, und diese Bewegung ist es, welche nicht blos die Sprache, sondern auch den Verstand und das Urtheil, ja selbst die Erfindungsgabe stärkt und bildet. Die Wahl der Themen ist natürlich von besonderer Wichtigkeit; bloße Reproductionen naturwissenschaftlicher, geschichtlicher und geographischer Stoffe fördern den angedeuteten Zweck nicht. Beim deutschen Aufsatz soll das Kind sich nicht lediglich erinnern, was und wie es der Lehrer gesagt hat; sondern es soll darüber nachsinnen, wie es die Gedanken, die es in sich dunkel fühlt, zum möglichst klaren und schönen Ausdrucke bringt. Die Themen müssen daher so beschaffen sein, dass es Eigenes dabei denken kann, und sein Denken muss durch Andeutungen in die rechte Bahn gebracht werden. Dies ist freilich eine pädagogische Kunst, die nicht leicht ist; aber wer sie versteht, kann schon vom dritten Jahrgange an nach solchen Grundsätzen verfahren und sich der Resultate erfreuen, die er erzielt.

Der Religionsunterricht hat an sich die Aufgabe, religiöse und ethische Ideen anzuregen, aber auch in ihm ist nicht selten noch geistlose Analyse zu finden. Man kann ja und muss auch, um ein

Beispiel anzuführen, bei der Besprechung des 8. Gebotes die Begriffe: Zeugnis, Dienstzeugnis, Zeugnis vor Gericht, falsches Zeugnis, Augen- und Ohrenzeuge u. a. m. entwickeln, die einzelnen Bestandtheile der Katechismus-Erklärung dem Inhalt nach feststellen, auch passende Beispiele aus der biblischen Geschichte specialiter abfragen; aber wenn das Alles ist, was geboten wird, so ist die Unterredung doch recht öde und leer. Ihr Ziel muss sein: in dem Kinde Abscheu vor falschem Zeugnis rege zu machen, indem sie die verschiedenartige Gestaltung desselben im Leben vorführt. Wie Menschen sich schaden, an einander rächen durch bösen Leumund, wie gerade dagegen Niemand sich schützen kann, wie indirect Jeder dazu beitragen kann, wie die Klatschsucht wirkt — das muss vor die Seele des Kindes treten und dessen ethischer Gewinn muss sein, dass es sich vornehme, der Wahrheit die Ehre zu geben in allen Dingen, auch in der Rede über den Mitmenschen. Es soll fühlen, dass dies schwer ist, dass man sich oft gar nicht die Mühe nimmt den Nächsten genau kennen zu lernen, und dass man oft durch falsche und gefälschte Aussagen egoistische Zwecke verfolgt. — Das satzweise Vorsprechen und Abfragen der biblischen Geschichten in Mittel- und Unterclassen ist ganz gut zur Einprägung derselben; aber wenn diese Zerkleinerungsarbeit nicht dazu führt die Goldkörner zu finden, die in ihnen verborgen liegen, hat es doch wenig Wert. — Die grammatikalische und logische Zergliederung eines Lesestückes, eines Gedichtes ist zum genauen Verständnis wünschenswerth und häufig unerlässlich. Aber wenn das Kind beim Postillon v. Lenau nicht den Genuss einer Fahrt durch die Maiennacht empfindet und in ihm keine Sympathie für den Postillon wegen seiner Freundestreue rege wird, wenn sich bei dem betreffenden Gedicht von Uhland nicht in die weihevolle Stimmung eines Sonntagsmorgens versetzen kann, — ist der ganzen Besprechung die Spitze abgebrochen. Das ist keine Kunst, dass man die Stoffe zerpflückt, aber darin liegt die höchste, dass für jede Altersstufe in entsprechender Weise aus ihnen Kräftigung des Geistes zur Ideenbildung gewonnen wird. Der geborene Pädagog versteht es, auch anscheinend spröde Stoffe zu diesem Zwecke zu verwenden. Mit wenig Worten weiß er z. B. das Wesen der Spectralanalyse zu verdeutlichen, die keineswegs über den Horizont der Kinder hinausgeht. Welch großartigen Blick auf die schaffende Kraft der Natur und die forschende des Menschengeistes eröffnet er hiermit! Es klingt schrecklich gelehrt, wenn die Diffusion der Gase als der Gegenstand einer Unterrichtsstunde bezeichnet wird, und doch finden die Kinder mit Leichtigkeit,

wie es in der Natur sein würde, wenn dieses Gesetz nicht existirte, oder wenn das Ausnahmegesetz bezüglich der Verdichtung des Wassers nicht bestünde. Jeder, der es beobachten will, muss es sehen, dass an solchen Stoffen der kindliche Geist mit Interesse arbeitet, denn auch dieser freut sich jeder gewonnenen Idee und jedes erkannten Gesetzes. Auch in ihm schon kann das höhere Bedürfnis rege gemacht werden, das nach Goethe immer den strebenden Geist leise zur Wahrheit hinanzieht, auch wenn uns Irrthum nie verlässt. Freude am Gelernten und Lust zum Weiterlernen, was die Schule ja erzielen soll, nimmt nur dann das Kind mit aus der Schule ins Leben, wenn es durch den Unterricht das große Geheimnis ahnend verehren gelernt hat, an dessen Lösung sich die Jahrtausende noch abmühen werden, ohne es völlig zu ergründen, was aber unsern Geist frisch erhält und unserm Denken fortwährend Nahrung und Beschäftigung gibt, das unerforschte Geheimnis: „was die Welt im Innersten zusammenhält“!

Ich will es mit den gegebenen Andeutungen genug sein lassen. Ich glaube nicht dahin verstanden worden zu sein, dass ich dem Wissens an und für sich wenig Wert beilegen möchte. Das Kind soll lernen, wenn wir nur mit pädagogischem Verständnis lehren, und es soll sicher lernen. Ja sogar Nomenclaturen sind nicht durchaus zu verwerfen. Es liegt in unserm geistigen Wesen, uns den Materien des Wissens näher zu fühlen, für die uns die Bezeichnungen zu Gebote stehen. Es ist uns eine Genugthuung, wenn wir die Blumen benennen können, die uns erfreuen, und die Vögel, deren Stimme wir hören, und am Sternenhimmel uns zurechtfinden zu können, gewährt einen ähnlichen Reiz, als der ist, den das Kind empfindet, wenn es die Buchstaben zu Wörtern verbinden kann. Nebenbei kann so mancherlei rein gedächtnismässig eingeprägt werden, aber nicht zur Hauptsache, nicht zum Mittelpunkte des Unterrichtes darf es gemacht werden, wenigstens nicht in der Volksschule. Mechanisches Wissen in größerem Umfang hat nur Berechtigung, wenn es die Vorschule wissenschaftlicher Verarbeitung bildet, mit der dann auch höhere Ideen angeregt werden können. In der Volksschule erfordern die Wissensstoffe eine durchaus elementare Behandlung, und Natur und Umfang derselben müssen im Verhältnis stehen zu den Ideen, die wir durch sie anbahnen können.

Einer Besonderheit in der Methode ihrer Behandlung, der in unserer Zeit eine große Bedeutung beigelegt wird, muss ich noch Erwähnung thun, ich meine die concrete Veranschaulichung der

Unterrichtsstoffe. Es ist gewiss mit Freuden zu begrüssen, wenn eine Schule mit Anschauungsmitteln reichlich ausgestattet ist; aber in der Benutzung derselben kann man doch auch des Guten zu viel thun und mir scheint, dass man es wirklich thut. Auch die dem Kinde bekanntesten Dinge glauben wir ihm bei ihrer Besprechung in Nach- und Abbildungen zeigen zu müssen. Wir trauen ihm also eine aufmerksame Beobachtung der es umgebenden Dinge weder zu, noch fordern wir sie von ihm und begehen in beiden Hinsichten einen Fehler. Es wäre schlimm, wenn wir auch mit Elementarschülern z. B. nicht über das Pferd, ein Haus, einen Wagen und dergleichen ohne Modell sprechen könnten. Wir würden wenigstens auf diese Weise seine Geisteskräfte in ungleich höhere Thätigkeit versetzen, wenn uns auch, was ich aber für die untersten Schulclassen für einen großen Vortheil halten muss, die anatomische Besprechung der Gegenstände beinahe unmöglich gemacht würde. Auch von jenen Anschauungsmitteln, welche der Vorstellungskraft und Phantasie des Kindes alle Bethätigung unmöglich machen, haben viele nur einen problematischen Wert. Was nützen denn Bilder zur biblischen Geschichte? Sie octroyiren dem Kinde eine Vorstellung, die es zeitlebens nicht wieder los wird und überheben es der Mühe, sich selbst ein Bild zu machen, das mit der wachsenden Einsicht an Klarheit und Vollständigkeit zunehmen würde. Die Phantasie ist diejenige Quelle kindlicher Gebilde, die am reichlichsten fließt. Das sollten wir nie vergessen und sollten ihre Thätigkeit beim Unterricht eher fördern, als hemmen. Wenn der Unterricht selbst anschaulich ist, wenn er so beschaffen ist, dass er im Kinde eine möglichst klare Vorstellung des besprochenen Gegenstandes oder der dargestellten Situation veranlasst, dann könnten wir von manchen der üblichen historischen und geographischen Anschauungsmittel absehen und zwar zum Heile der Schule. Bilder von wirklichen Gegenständen und Naturobjecten, die wir in den Kreis des Unterrichts ziehen müssen, ohne sie selbst vorzeigen oder ihre Kenntnis voraussetzen zu können, behalten natürlich ihren Wert, und und es kann mir nicht beikommen ihnen denselben zu schmälern. Aber auch sie wollen weise benutzt sein und dürfen nicht verleiten, im Unterrichte das zu übergehen, was sich an ihnen nicht absehen lässt, wozu sie nur anregen sollen. Das eigentlich Geistbelebende bleibt die individuelle Leistung des Lehrers, und es lässt sich wol denken, dass der eine ersprießlicher einen Gegenstand behandelt, trotzdem ihm kein Anschauungsmittel zu Gebote steht, als ein anderer, der in dieser Beziehung aufs beste versehen ist, denn die

innere Anschaulichkeit steht höher als die sinnliche Anschaulichmachung. Ich denke hierbei auch an den physikalischen Unterricht, der über dem Experimentiren nicht vergessen darf, den Gesetzen der Erscheinungen nachzuspüren, die unserer Beobachtung sich von selbst entgegen stellen. Denn es ist ein ander Ding, einen physikalischen Vorgang künstlich hervorzurufen, als ihn in seinem Zusammenhang mit der Natur oder unserm Leben zum Verständnis zu bringen. — Es wäre gewiss ein dankbares Thema, über die Anschauungsmittel unsers heutigen Unterrichtes eingehend zu sprechen; ich kann es aber hier nur streifen, nicht erschöpfen.

Nur einen Gedanken will ich noch aussprechen, den nämlich, dass Ideen als solche nicht lehrbar sind. Verdauung ist weder dem Körper noch dem Geiste erspart. Eingelernte Wahrheiten sind Kenntnisse, aber nur erkannte werden zu geistigen Thaten und bestimmen das Wollen und Handeln. Nicht ein Weg führt zu Gott und allen höheren Ideen, sondern das Wandern. Nur was das Kind selbst findet, ist sein geistiges, Freude erweckendes Eigenthum. Je klarer das Wissen, entspringe es nun der eigenen Beobachtung oder dem Unterricht, desto lebendiger auch die Ideen, die der kindliche Geist aus ihm gewinnt. Daher hat die Heimatskunde, wenn sie nicht in topographischer Beschreibung aufgeht, so großen Wert für die Schule, weil in ihr eigene Beobachtung und Unterricht sich Schritt für Schritt ergänzen. Die stetigen Eindrücke, die wir in der Kindheit aus dem uns umgebenden Natur- und Menschenleben empfingen, pflegen für das ganze Leben die nachhaltigsten zu sein. Unverarbeitete momentane Eindrücke hinterlassen im Kinde keine tieferen nachhaltigen Spuren, und keine Ideenbildung veranlasst die flüchtige Anschauung. Dass bei den höheren geistigen Erkenntnissen im Kinde ein unverstandener Rest zurückbleibt, der erst allmählich dem reifenden Geiste aufgeht, und dass unser geistiger Besitz weiter reicht, als das verstandesmässige Bewusstsein davon, widerstreitet dem Gesagten keineswegs. Es gibt eben einen Schatz unmittelbarer Erkenntnisse, die wir uns mit dem Gemüth und Gefühl aneignen, ohne sie mit verständiger Reflexion zerlegen zu können, die aber doch aus eigener geistiger Thätigkeit hervorgehen. Könnten fertige Ideen, und nicht nur ihre Kenntnis, sich übertragen von Person zu Person, von Geschlecht zu Geschlecht, die Menschheit würde zu einer Vollkommenheit gelangt sein, die wir nicht einmal ahnen könnten. Aber die geistige Welt jedes Einzelnen hat ihren eigenen Ursprung und ihren eigenen Umfang. Wir müssen uns sogar eingestehen, dass wir die individuelle Gestaltung derselben bei

andern beschränkt construiren können und dass wir von vielem keine Ahnung haben, was befruchtend und belebend oder hemmend und erstarrend auf das innerste Wesen unserer Zöglinge einwirkt. Räthsel über Räthsel gibt uns die Entwicklung des kindlichen Geistes auf, von der wir uns doch so gern einbilden, dass wir sie bestimmen können. In letzter Einsicht kommen wir zu dem Schluss, dass nur Geistiges auf den Geist wirken kann, sei es der Gottesgeist, den wir aus seinen Offenbarungen ahnen, sei es ein ausgeprägter Menschengeist mit seinem Thun und Denken, zu dem wir bewundernd aufblicken, sei es der Geist unsers Volkes, dessen Einflusse wir unbewusst unterworfen sind, sei es das geistige Wesen derer, mit denen uns das Leben in persönliche Beziehungen gebracht hat. Und Geistiges ist es auch, was unser entwickelter Geist hinter der körperlichen Hülle und sichtbaren Gestaltung sucht. Es ist schon längst Sprachgebrauch geworden, von einem Geiste in der Natur, in der Geschichte, in einem Schriftwerke, in einer Wissenschaft und Kunst, in Unterricht und Erziehung zu sprechen. Wol dem, der in seiner Jugend unter dem belebenden Einflusse einer ausgeprägten Persönlichkeit steht, die klar im Denken, fest im Wollen, innig im Lieben ist; es gibt kein intensiveres Bildungsmittel, wie die Entwicklungsgeschichte der großen Menschen beweist, die im Reich der Ideen bahnbrechend geworden sind. Die Macht der Persönlichkeit ist auch für die dauernde Wirksamkeit des Lehrers der wichtigste Factor. Aber sie lässt sich nicht geben, und nur wenige sind es, die auf diese naturgewaltige Weise werdenden Geistern die Richtung und außergewöhnliche Kraft verleihen. Aber jeder kann und soll, was ich anzuregen versucht habe, bei seiner Wirksamkeit die apostolische Mahnung beherzigen: „Dämpfet den Geist nicht!“ — den Geist nicht, der aus den Unterrichtsstoffen gewonnen werden kann, und den des Kindes nicht, für dessen Bildung wir zum guten Theil verantwortlich sind.

Die Literatur-Geschichtsschreibung unserer Zeit.

*Von Director **A. Goerth**-Insterburg.**)

Die Literaturgeschichte hat sich im Laufe der Zeit in den Lehrplan der höheren Knaben- und Mädchenschulen so eingedrängt und dort so breit gemacht, dass dieser Disciplin zuliebe fast überall eine ungebürlich große Zeit geopfert wird. Da man bei allen Prüfungen für irgend ein Schulamt „eingehende Kenntnis der Literaturgeschichte“ fordert; da ein bestimmtes literarhistorisches Wissen von jedem verlangt wird, der als „Gebildeter“ gelten will: so dürfte wenig Aussicht vorhanden sein, den Unterricht in Literaturgeschichte zu beschneiden, oder ganz aus dem Lehrplan zu streichen. Und doch haben schon genug tüchtige Pädagogen ihre Stimmen erhoben und klar dargelegt, welch ein Unfug mit diesem Unterrichte getrieben wird, wenn er sich in den Händen von langweiligen Pedanten befindet, und dass selbst tüchtige Lehrer nichts Ersprießliches leisten können, sobald sie sich streng nach den Anforderungen des einmal aufgestellten Planes richten sollen. Es dürfte darum kein unnützes Werk sein, diese Literaturgeschichtsschreibung noch einmal und von einem ganz neuen Gesichtspunkte zu beleuchten.

Bisher hat noch niemand daran gedacht, zu fragen, ob die Literatur-Geschichtsschreibung, wie sie im Laufe der letzten 50 Jahre ausgeübt worden ist, innerliche Berechtigung hat; ob sie wirklich, wie die Weltgeschichtsschreibung wissenschaftlichen Wert besitzt?

Das muss entschieden verneint werden.

Die heutige Literatur-Geschichtsschreibung wandelt auf falschen Bahnen. Sie ist nur eine **Geschichte der Bücher**; als

---

*) Wir machen aufmerksam auf des Verfassers Werk: „Einführung in das Studium der Dichtkunst“, Leipzig, bei Julius Klinkhardt. D. H.

Geschichte der **poetischen Nationalliteratur** krankt sie am **Dilettantismus,** ist sie eine **Scheinwissenschaft.**

Welches Ziel verfolgen die Literarhistoriker?*)

Sie verstehen unter „Literatur" vorzugsweise die Werke unserer Dichter, d. h. die wirklichen Kunstwerke, sowie die blos schöngeistigen Producte; daneben auch die rein wissenschaftlichen Bestrebungen dieser Männer, z. B. Schillers und Lessings Arbeiten auf dem Gebiete der Aesthetik. Zu den Werken der Dichter gesellen sie die der Schöngeister sowie der Denker, welche, wie Herder, durch ihre Ideen der Dichtkunst neue Anregung gegeben, die schaffenden Talente wesentlich gefördert haben. Dabei fühlen sie leicht heraus, dass diese Literatur „in der Luft schwebt", solange sie nicht im Zusammenhange mit der übrigen Culturentwickelung betrachtet wird. Dieser Gedanke gibt ihnen Veranlassung, zu jener „Literatur" auch die wichtigsten Erscheinungen aus der Philosophie, der Theologie, der Weltgeschichtsschreibung, der Culturgeschichte — die wichtigsten socialen und politischen Schriften mit inbegriffen — ja, die der Pädagogik zu zählen. Dabei fällt ihnen schließlich ein, dass sie damit eigentlich keine Geschichte der poetischen Literatur, sondern der hervorragendsten geistigen Bewegungen und Bestrebungen einer Zeit geben, und so wird denn, um dies Bild zu vervollständigen, noch ein bald längerer, bald kürzerer Abriss über die Bestrebungen und Erscheinungen auf dem Gebiete der Malerei, der Plastik, der Tonkunst, der Architektur und der Schauspielkunst hinzugefügt. Am ausführlichsten werden die Bestrebungen der Dichter behandelt; darum gibt man von ihnen Biographien, Notizen über das Erscheinen ihrer Werke und Kritiken derselben. Ausserdem werden philosophische Betrachtungen über dieser Männer Bedeutsamkeit, über ihren Einfluss auf Mit- und Nachwelt, über den Wert ihrer Kunstbestrebungen, über ihren Entwickelungsgang und über den Geist der Zeiten angestellt. Daneben empfängt man, namentlich wo es sich um längst vergangene Zeiten handelt, eine Fülle gelehrten Beiwerks, das in der That der Gelehrsamkeit und dem Fleiße der Verfasser alle Ehre macht.

Und diese Art von Literaturgeschichtsschreibung soll am Dilettantismus kranken, soll eine Scheinwissenschaft sein?

Ganz gewiss! Man erwäge! Diese Bücher nimmt ein ernster,

---

*) Ich spreche hier überhaupt nur von den selbstständigen Denkern und Forschern; die Compilatoren, welche ihre Werke aus anderen zusammenschreiben, beachte ich gar nicht.

denkender Mensch zur Hand, ein wahrer Freund der Kunst, ein Jüngling, der mit feiner Reizempfänglichkeit für das Schöne begabt und voll des heiligsten Eifers ist, zu tiefer und gesicherter Erkenntnis durchzudringen. Er sagt sich: Wenn die Literarhistoriker eine vielbändige Geschichte der poetischen Literatur schreiben, so wollen sie doch die Welt belehren; so muss man sich doch bei ihnen Belehrung, namentlich über solche Kunstwerke, holen können. In der That erfährt er genau, wann die Dichter geboren und gestorben sind und in welcher Zeit sie dies und jenes ihrer Werke verfasst haben. Er erhält auch gar viel nützliche Einzelheiten: welche Einflüsse den Dichter in seiner Jugendzeit geleitet haben, unter welchen Umständen das eine oder das andere Werk entstanden ist, in welchem Verhältnis er und seine Schöpfungen zu denen anderer Dichter, zu denen der Nachwelt stehen. Das ist nicht viel mehr, als eine Geschichte der Bücher und genügt, um den Leser in dem großen Gebiete zu orientiren; aber größern Nutzen vermag er daraus nicht zu schöpfen. Von den fertigen Urtheilen wendet er sich mit Unmuth ab, weil sie ihm eher schaden, als nützen können. Ihn verlangt es aber, sich ein treues Bild der Zeit zu entwerfen, in der diese Männer gelebt und gewirkt haben; denn nur im Zusammenhange mit ihren Zeitgenossen und deren idealen Bestrebungen, das fühlt er leicht heraus, kann die rechte Bedeutsamkeit ihrer Werke erkannt werden. Welches sind, so fragt er die Literarhistoriker, die idealen Bestrebungen jener Zeiten auf dem Gebiete der Religion, der Kunst, der Sittlichkeit im gesellschaftlichen, im Staatsleben, in dem der Individuen? Welche Ideen waren da die mächtigsten? Welche Ideen haben die Vorkämpfer für die Wahrheit ins Feld geführt, mit welchen Ideen haben die Anhänger des Alten sich vertheidigt? Welche Stellung haben die Dichter in diesen Kämpfen eingenommen? Wie haben sich dieselben in ihren Werken abgespiegelt? — Dies Leben will ich kennen lernen, darum belehrt mich über jene Ideenkämpfe; denn alles Leben, das der Betrachtung wert ist, vollzieht sich nur unter dem Einflusse solcher gewaltigen, zu Thaten treibenden Mächte. Die Antworten auf diese Fragen bleiben die Literarhistoriker schuldig, oder man erhält „Steine statt des Brotes“: oberflächliche Betrachtungen und Mittheilungen, Résumés, die geistvoll erscheinen, aber nicht belehren können. Der Jüngling sieht sich genöthigt, seine Zuflucht zu Fachmännern zu nehmen, die das Studium einzelner Richtungen des geistigen Lebens zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben. Um die idealen Bestrebungen auf reli-

giösem Gebiete zu studieren, wendet er sich an die Verfasser der besten „Kirchengeschichten“, an Hase und Hagenbach. Da findet er, was sein Herz begehrt. Da ist der Kampf der religiösen Ideen in den verschiedenen Zeiten treu und scharf gezeichnet, so dass er sich ein klares Bild davon machen kann. Will er das Bild für eine bestimmte Zeit, z. B. für das vorige Jahrhundert, sich noch treuer und sorgfältiger construiren, so geht er auf die von jenen Männern angegebenen Quellen zurück und studirt die Werke, aus denen jene Forscher nur die Hauptideen, „die ruhenden Pole in der Erscheinungen Flucht“ angegeben haben. So lernt er mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Ohren hören.

Um sich über die philosophischen, speciell die ästhetischen Forschungen und Kämpfe zu belehren, kann es ihn wahrlich nicht befriedigen, in den Literaturgeschichten ein paar magere Auszüge aus einigen Hauptwerken der bedeutendsten Philosophen zu erhalten. Er wendet sich wieder an solche Männer, die die Erforschung der philosophischen Bestrebungen zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben, z. B. an Fr. Ueberweg (Geschichte der Philosophie), an Lange (Geschichte des Materialismus), an Lotze (Geschichte der Ästhetik). Da findet er wahrhafte Belehrung und kann dann, geleitet von diesen Männern, durch das Studium der bedeutendsten philosophischen und ästhetischen Werke selbst sich über den Kampf der Ideen auf diesen Gebieten ein treues Bild entwerfen. In gleicher Weise wendet er sich an K. Schmidt, v. Raumer, Dittes, um sich aus deren Geschichten der Pädagogik, über die Entwickelung und die Kämpfe der Ideen aufzuklären, welche zu den großartigen Einrichtungen auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung geführt haben; an Biedermann (Culturgeschichte d. 18. Jahrhunderts), Scherr, Buckle, Kolb, Falke und andere Forscher, um über die socialen Ideen und deren Einfluss auf die socialen Einrichtungen, Sitten und Kämpfe der Stände unter einander klar zu werden. Über politische Kämpfe und die dabei zugrunde liegenden treibenden Mächte sucht und findet er reiche Belehrung bei Ranke, Schlosser, Max Dunker, Mommsen und anderen grossen Historikern.

Wenn er nach solchen Studien die Werke der Literarhistoriker wieder zur Hand nimmt, so wirft er sie unmutig zur Seite und ruft aus: Was ihr Herren da als Schilderung des geistigen Lebens der Zeiten bringt, ist theils wahr, theils nicht wahr, ist oberflächlich und dilettantisch. Damit könnt ihr niemand belehren und dem Wissenden, durch andere Studien bereits Gebildeten, keine Freude

machen. Wozu habt ihr euch also die Mühe gegeben, diese Bände zusammenzuschreiben?

Der Jüngling verlangt aber noch mehr; er *will die Werke der Dichter nicht blos als* **Denkerwerke,** *sondern* **als Kunstwerke** *studiren.* Geleitet von seiner feinen Empfänglichkeit für das Schöne und von seiner Begeisterung für die Dichtkunst hat er längst herausgefühlt, dass jene beiden Begriffe ganz verschieden sind. *Ihn packen die gleichen Gedanken und Ideen in* **künstlerischer** *Form ganz anders als in der* **wissenschaftlichen.** Bei dem Studium der Literaturgeschichten findet er sehr bald heraus, *dass deren Verfasser dies Gefühl gar nicht kennen,* dass sie die Kunstwerke in derselben Weise wie wissenschaftliche behandeln. Sie geben aus einzelnen Werken kurze Auszüge und sprechen über deren Bedeutung und Wirksamkeit, als ob es sich statt der Dramen oder Romane um wissenschaftliche Arbeiten handle, als ob der Dichter sie zum Zwecke der Belehrung geschrieben, oder irgendeine andere Tendenz damit verbunden hätte. Für Ideen, die der *Künstler* objectivirt, mit denen er seinen Stoff verarbeitet hat, machen sie den *Menschen* verantwortlich. Hie und da wird wol auf ästhetische *Gesetze,* auf allgemeine Kunstprincipien hingewiesen, aber in so *unklarer* und so *oberflächlicher Weise,* dass sie weder jene Urtheile rechtfertigen, noch jemand recht belehren können. Er sieht ein, die Herren sind *Gelehrte,* aber nicht *Ästhetiker;* sie wollen die Geschichte der Dichterwerke schreiben und *sind noch im stofflichen Genuss derselben befangen,* haben sich nicht zur *Kennerschaft* ausgebildet. Er wendet sich von solchen Urtheilen mit Unmuth ab, ist berechtigt, solch eine Wissenschaft, der der rechte Boden fehlt, eine *Scheinwissenschaft* zu nennen.

Begründen wir weiter!

Die Werke der Dichter — d. h. ihre Kunstwerke — gehören nicht in die Wissenschaft, haben mit der Wissenschaft im Grunde gar nichts zu thun: *sie gehören zur Kunst.* Wenn die große Menge, in stofflichem Genuss befangen, diese schönen Schöpfungen zerpflückt und einzelne Gedanken oder Ideen als solche verarbeitet, ohne für den Zauber der Form sich empfänglich und dankbar zu bezeigen: so liegt die Schuld nicht an dem Werke und noch weniger an dem, der es in künstlerischer Begeisterung empfangen und mit künstlerischer Sorgfalt ausgearbeitet hat. Es ist daher ein großes Unrecht, Gedichte welcher Art sie sein, in welcher Weise sie auf die Menge gewirkt haben mögen, mit Denkerwerken in einen Topf zu

werfen. Diese Kunstwerke gehören auch durchaus nicht zu der sogenannten schönen Literatur. Ihr Wert erfordert es, dass sie so wie die Werke der Malerei, der Plastik, der Tonkunst, der Baukunst, als ganz eigenthümliche Schöpfungen aufgefasst und beurtheilt werden. Um sie in der rechten Weise aufzufassen und zu beurtheilen, reichen Geist und Gelehrsamkeit, und wären sie bei einem Individuum noch so groß, allein nicht aus. „Die Kunstschönheit", sagt mit Recht Hegel (in der Einleitung zu seiner Ästhetik), „hat ein anderes Gebiet als der Gedanke, und die Auffassung ihrer Thätigkeit erfordert ein anderes Organ als das wissenschaftliche Denken".*) Nur solche Menschen, die neben feiner Reizempfänglichkeit für das Schöne dieses besondere Talent besitzen, sind überhaupt imstande, sich zu der Kennerschaft auszubilden, die allein sie berechtigt, die Welt durch Wort und Schrift über Dichterwerke zu belehren. Wer über Kunstwerke schreiben will, soll sich zu jener Kennerschaft durch sorgfältige philosophische, ästhetische und psychologische Studien ausgebildet haben und von wahrer **Begeisterung** für die Kunst durchdrungen sein. „Denn", wie Goethe richtig sagt, „die Kunst lässt sich ohne Enthusiasmus weder fassen noch begreifen. Wer nicht mit Erstaunen und Bewunderung anfangen will, der findet nicht den Zugang in das innere Heiligthum." Es gehören dazu ferner eine solche Menge anderer Studien,**) dass diese Ausbildung eine recht bedeutende Lebensaufgabe bildet.

Den gelehrten Literarhistorikern fehlt es im allgemeinen an jener feinen Empfänglichkeit für das Schöne und dem damit zusammenhängenden Talente, und wo dasselbe vorhanden ist, an der zu jenen Studien und Übungen erforderlichen Zeit. Wenn sie die Geschichte der Tausende und Tausende von Büchern schreiben wollen, so haben sie soviel mit Einzelforschungen, mit Lesen und Excerpiren zu thun, dass sie jene nothwendigen Forderungen vernachlässigen müssen. Sie verlassen sich auf ihren Geist und meinen, der werde sie auch in ihren Kunsturtheilen auf den richtigen Weg leiten. Außerdem halten sie jene Forderungen für überflüssig; meinen, dass ihnen die bloße Lectüre der Dichterwerke genügen werde. Gervinus sagt in der

*) Sehr eingehend wird dieser Umstand von Fr. Th. Vischer in seiner „Ästhetik" erörtert.

**) Ich habe dieselben in dem Aufsatz „Über Ausbildung des ästhetischen Urtheils" (Bd. I, Studium der Lyrik") näher beleuchtet.

Einleitung zu seinem Werke*) Folgendes: „Ich habe mit der ästhetischen Beurtheilung der Sachen nichts zu thun, ich bin kein Poet und kein belletristischer Kritiker. Der ästhetische Beurtheiler zeigt uns eines Gedichtes Entstehung aus sich selbst, sein inneres Wachsthum und Vollendung, seinen absoluten Wert, sein Verhältnis zu seiner Gattung und etwa zu der Natur und dem Charakter des Dichters. Der Ästhetiker thut am besten, das Gedicht so wenig als möglich mit anderen und fremden zu vergleichen, dem Historiker ist diese Vergleichung ein Hauptmittel zum Zweck. Er zeigt uns nicht eines, sondern aller poetischen Producte Entstehung aus der Zeit, aus dem Kreise ihrer Ideen, Thaten und Schicksale; er weist darin nach, was diesen entspricht oder widerspricht; er sucht den Ursachen ihres Werdens und ihren Wirkungen nach und beurtheilt ihren Wert hauptsächlich nach diesen; er vergleicht sie mit dem Größten der Kunstgattung gerade dieser Zeit und dieser Nation, in der sie entstanden, oder, je nachdem er seinen Gesichtskreis ausdehnt, mit den weiteren analogen Erscheinungen in anderen Zeiten und Völkern."

Ganz gut und schön! Ich möchte nur wissen, wie man solch einen Plan ausführen kann, wie man solch eine Geschichte von Kunstwerken bieten und dabei „mit der ästhetischen Beurtheilung nichts zu thun haben will". Der Literarhistoriker muss doch loben oder tadeln, muss ganze Richtungen der Kunst als classisch hervorheben, oder als falsche verurtheilen. Sollte dies möglich sein, ohne sich zum Kenner, zum ästhetischen Kritiker ausgebildet zu haben? Gervinus meint weiter: „Ästhetischer Geschmack muss bei einem Literarhistoriker vorausgesetzt werden, wie bei dem politischen Historiker gesunder politischer Blick." Wol! Wenn der Literarhistoriker aber diesen ästhetischen Geschmack nicht kunstgerecht ausgebildet hat, so ist und bleibt er **dilettantischer** Art, mag der Herr einen noch so berühmten Namen besitzen, geradeso wie sein „politischer Blick" dilettantisch genannt werden muss, wenn ihm die dazu erforderlichen Anlagen und Studien als Grundbedingung fehlen. Gervinus zeigt in seinen Werken ein bedeutendes Talent zum Ästhetiker; aber trotzdem stehe ich nicht an, zu behaupten, dass er sich mit seiner Geschichte der poetischen Nationalliteratur auch auf einer falschen Bahn befunden hat. Seine Urtheile, so gerecht sie in vieler Hinsicht sein mögen, kranken im allgemeinen an dem Dilettantismus, den jeder Gelehrte

*) Geschichte der poetischen National-Literatur der Deutschen. 5 Bände.

zeigen muss, der sich nicht ganz und voll der Kunst widmet, der da meint, mit Geist und Gelehrsamkeit allein ausreichen zu können und schließlich die Kunstwerke der Poesie wie bloße Denkerwerke behandelt.*)

So offen wie Gervinus sprechen sich andere Literarhistoriker nicht aus; aber ihr Dilettantismus in Sachen der Dichtkunst ist desto schreiender. An Stelle einer liebevollen, sorgfältigen Beleuchtung tritt das kalte, subjective Urtheil, die souveräne Laune. Da entscheidet der blos stoffliche Genuss, die oberflächliche Zuneigung oder Abneigung, und Dichtern gegenüber, die Zeitgenossen sind, gar oft persönliche Freundschaft oder Feindschaft. Da ist weder Feinheit noch Tiefe. Die Urtheile über die lyrischen und dramatischen Kunstwerke unseres Schiller sind ja in diesen Literaturgeschichten so mangelhaft, dass man an Theetischurtheile, höchstens an die Plaudereien erinnert wird, deren sich schöngeistige Freunde beim Glase Wein hingeben. Bei einzelnen Literarhistorikern, wie bei Taine und Brandes, werden die Urtheile tendenziös zurechtgestutzt, um der eigenthümlichen, um nicht zu sagen wunderlichen Grundanschauung zu dienen, durch die die Verfasser bei ihren Werken geleitet wurden.

Dass alle diese Literarhistoriker keine Ästhetiker von Fach sind, zeigt sich schon in ihrer unklaren Auffassung der Begriffe „Idee" und „Idealisiren des Stoffes". Den Begriff „Idee" gebrauchen sie bald im Sinne von Plato, bald in dem von Kant; bald verwechseln sie Idee mit Gedanken, bald ist ihnen Idee gleichbedeutend mit Einfall oder Plan, bei Dramen mit „Handlung" oder der im Stücke verarbeiteten „Fabel". Oft ist ihnen Idee der so sehr beliebte „Grundgedanke", gar nicht selten ein Sittengesetz oder eine allgemeine Wahrheit. Bei lyrischen Gedichten verwechseln sie den Begriff mit „Grundstimmung". Man zeige mir einen Literarhistoriker, der darüber eine klare Anschauung besitzt! Demgemäß ist ihnen der Begriff „Idealisiren des Stoffes" ebensowenig klar. Daraus entstehen denn naturgemäß jene unklaren Urtheile, die mit schwülstigen, gar oft mit hohen Worten verbrämt und verschleiert, jüngere Kräfte bis aufs äußerste quälen und gar oft ganz verwirren. Wieviel Jahre habe ich gebraucht, um mich aus diesem unklaren Wust zu klarer, gesicherter Erkenntnis herauszuarbeiten!

Allen Literarhistorikern ohne Unterschied fehlt der Einblick

*) In einer ähnlichen, geistvollen, aber immerhin dilettirenden Weise hat Gervinus über Händel und Beethoven geschrieben. Ich appellire an das Urtheil echter Kenner der Tonkunst.

in das Wesen einer Dichternatur und ihres künstlerischen Schaffens. Damit hängt als nothwendige Folge zusammen, dass sie wirkliche Kunstwerke von rhetorischen Künsteleien, von dilettantischen Leistungen oder bloßen Pfuschereien nicht zu unterscheiden vermögen. Dieser Mangel zeigt sich am schreiendsten in Bezug auf lyrische Gedichte, tritt aber nicht viel weniger stark in der Beurtheilung von Dramen und namentlich von Romanen hervor. Demgemäß werden zu Dichtern Menschen gezählt, die „den Kuss der Muse nie empfangen haben", die bei ihren Productionen nur durch Eitelkeit und durch die Lust an phantastischen Spielereien, gar oft durch schnöde Speculation auf die Gedankenlosigkeit und die Lesewuth des großen Publicums, durch schnöde Gewinnsucht geleitet worden sind.*) Es liegt auf der Hand, wie schwer diese Mängel bei der Beurtheilung verschiedener Werke ins Gewicht fallen müssen. Wenn ein Dichter, der sich als Künstler „bescheiden in die ewigen Gesetze verhüllt", im Drama oder im Roman einen Mord und Aufruhr anstiftenden Sozialisten schildert; wenn er ihn nach den schlimmsten Ideen handeln lässt, die je aus wilden Gehirnen geboren worden: so ist er dafür weder vor einem allgemein sittlichen, noch vor dem Tribunal des Staates verantwortlich zu machen. Wenn aber ein Poetaster solch einen Mann zeichnet und nach der Weise solcher Leute durch die Zeichnung seine persönliche Vorliebe für jene Ideen kundgibt: so reizt er dadurch zu Mord und Aufruhr an und gehört sammt seinem Machwerke vor das Socialistengesetz.

Heutzutage wird gottlob! niemand es wagen, ein Buch über Malerei oder Tonkunst zu schreiben, wenn er nicht imstande ist, die Pfuschereien eines Dilettanten, die Pinseleien eines gewandten Stubenmalers von den künstlerischen Leistungen eines auch nur wenig hervorragenden Malers zu unterscheiden; oder in Concerten nicht zu erkennen vermag, ob ihm die Zusammenstoppelung eines Musikmeisters oder die Composition eines wirklichen Tonkünstlers vor-

---

*) Wie nachtheilig dieser Mangel an Erkenntnis gewirkt hat, zeigt sich an der Überfülle von dilettantischen Productionen, die jetzt völlig „ins Kraut schießen". Gelehrte Professoren begnügen sich jetzt nicht mehr mit lyrischen Spielereien; sie verwerten ihre Kenntnisse durch händereiche Romane. Das schmeißt Geld! Die kleineren sowie die bedeutenderen Tagesschriftsteller sind fast ohne Ausnahme Poetaster; zu ihnen gesellt sich ein ganzes Heer weiblicher Blaustrümpfe. Damit hängen innig zusammen die gegenseitigen Lobhudeleien, die von „Versicherungsanstalten zu gegenseitiger Beweihräucherung" ausgehen, um die kritiklose, lesegierige Menge zu blenden und das innerlich Haltlose haltbar zu machen.

geführt wird, und man wird in diesen Gebieten jeden verächtlich abweisen, der als bloßer Gelehrter ohne Begeisterung für das Schöne und ohne Kunstkennerschaft sich herausnimmt, die Welt über solche edle Leistungen zu belehren, oder eine Geschichte derselben zu schreiben. Die Dichter wirken freilich durch ihre Gedanken und Ideen zugleich wie wissenschaftliche Denker; aber trotzdem sind sie als Künstler so wie die Maler und Tonkünstler berechtigt, zu der Beurtheilung ihrer Werke besonders begabte und fachmännisch ausgebildete Ästhetiker zu verlangen und eine Wissenschaft, die diese Forderung vernachlässigt, trotz der gelehrtesten Leistungen als Scheinwissenschaft zurückzuweisen.

Aus jenen Mängeln entspringen auch die vielen wunderlichen Erscheinungen, die ich theilweise schon früher (Bd. I, Über Ausbildung des ästhetischen Urtheils) beleuchtet habe. Es stammen daher jene weit verbreiteten Manien, jene Sucht, einzelne Lieblingsdichter in auffallender Weise herauszustreichen und andere zu diesem Zwecke offen oder versteckt herabzusetzen; jene spitzfindigen Grübeleien, die an die Scholastik des Mittelalters erinnern. Ist doch kürzlich eine Schrift erschienen, in der allen Ernstes behauptet wird, dass Lessing zu seiner „Minna von Barnhelm" die Grundzüge der Handlung und die Lösung des Conflictes dem „Don Quixote" entlehnt, dass er diesen Roman selbst für die Charaktere, für Ort und Zeit, für zahllose kleine Züge, ja für einzelne Redewendungen als Vorbild benutzt und ausgebeutet habe! Sehr erklärlich! Wer Kunstwerke nicht zu genießen vermag, fängt an, sie zu zerpflücken und über die einzelnen Theile zu grübeln. Ist das Werk recht alt, so steigt die Freude an solchen Grübeleien und den damit verbundenen mühevollen Forschungen.

„Entrollst du gar ein würdig Pergament,
So steigt der ganze Himmel zu dir nieder."

Man sieht: das sind falsche Bahnen. Soll die Literaturgeschichte sich zu echt wissenschaftlichen Leistungen erheben, so muss sie Kunstgeschichte, nicht Geschichte der sogenannten „poetischen Literatur", sondern Geschichte der dichterischen Kunstwerke werden. Als solche darf sie, sowie die Geschichte der Malerei, der Baukunst, der Tonkunst, nur von wahrhaft berufenen Ästhetikern geschrieben werden. Will sie Literaturgeschichte im wahren Sinne des Wortes bleiben, so muss sie sich darauf beschränken, Geschichte der Ideen und ihrer **wissenschaftlichen** Formen zu geben. Da mag sie ihre Forschungen an die Bücher knüpfen, in denen jene Ideen erschienen sind. Dramen, Romane, Epopöen und

Sammlungen lyrischer Gedichte sind keine Bücher, sondern Kunstwerke. Als Geschichte der Ideen in ihren wissenschaftlichen Formen wird sich die Literaturgeschichte auf Einzelgebiete beschränken, sie wird, um in die Tiefe gehen zu können, wie bisher, Geschichte der religiösen Ideen (Kirchengeschichte), Geschichte der socialen und politischen Ideen (Culturgeschichte), Geschichte der philosophischen speciell der ästhetischen Ideen, Geschichte der Pädagogik bleiben müssen. Ich halte es für unmöglich, dass ein Forscher das ganze geistige Leben namentlich vorgeschrittener Zeiten erschöpfend und tief darzustellen vermöge.

Es gibt eine Literaturgeschichte, die diese Forderungen beachtet, deren Verfasser eine neue Richtung anzubahnen versucht hat. Es ist H. Hettner in seiner „Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts“. In der Einleitung zu diesem Werke sagt er: „Literaturgeschichte ist nicht die Geschichte der Bücher, sondern der Ideen und ihrer wissenschaftlichen und künstlerischen Formen.“ Er gibt zuerst einen Überblick über die Entwickelung der großen Ideen, die in England, dann in Frankreich und zuletzt in Deutschland das Denken und Streben der Menschen — wenigstens des gebildeteren Theils derselben — gänzlich umgestalteten, und zeigt darnach, wie diese Ideen in den Werken der Dichter, der Maler, der Architekten und Tonkünstler der drei Nationen kunstvoll verarbeitet wurden. Diese Darstellungen sind sehr klar, geistvoll, überaus anregend und geben dem Werke für alle Zeit einen dauernden Wert. Es ist jedem jungen Menschen zum Studium dringend zu empfehlen. Ich habe es in meinen jüngeren Jahren mit wahrem Enthusiasmus begrüßt und mit wahrer Freude durchgearbeitet. Aber es gibt eben nur Anregung, einen klaren Überblick, und kann daher für ein eingehenderes Studium nicht genügen.

Die oben geschilderte verkehrte Art der Literatur-Geschichtschreibung stammt aus dem Studium der Philologie, wie es bis zur Stunde an den Universitäten und Gymnasien getrieben wird. Wenn die Schüler einigermaßen geübt sind, schwerere lateinische und griechische Schriftsteller zu übersetzen, so führt man sie in die Lectüre der Dichter ein. Ovid muss schon auf der Tertia herhalten. Während sich die jungen Leute mit dem Scandiren der Verse abquälen und die Sätze nur mit Nachhilfe in ihr geliebtes Deutsch zu übertragen vermögen, belehrt man sie über die „wunderbar feine“ Verskunst der Alten und über die „unübertroffene Schönheit“ ihrer Dichtungen. In der Prima entwickelt man vor ihnen die ganze Ge-

lehrsamkeit, die man auf den Universitäten aus den Vorträgen eines Böckh, eines Lobeck und anderer berühmter Philologen geschöpft hat. Die Jungen erhalten von dem Wesen jener Schönheit keine Ahnung; aber sie müssen's doch auf Treue und Glauben hinnehmen und lernen allmählich „in verba magistri“ schwören. Sie ergehen sich wie die Herren Lehrer in hochtrabenden Worten über die unvergängliche Schönheit der Verse in Vater Homers Epen, in den „wundervollen, unübertroffenen“ Oden des Horaz. Wenn sie das Abturienten-Examen hinter sich haben, so glauben sie als Ästhetiker fertig zu sein. Auf der Universität hören sie noch Vorlesungen gelehrter Philologen über Äschylos, Sophokles, Euripides, Aristophanes, über Plautus und Terenz. Was sollte ihnen nun als Ästhetiker noch fehlen?

In Wirklichkeit haben sie über diese alten Künstler nur ästhetisch schwatzen gelernt und die nöthige Anmaßung erhalten, ihr Urtheil als unfehlbar hinzustellen. Werden sie in die Enge getrieben, so berufen sie sich achselzuckend auf irgend eine philologische Autorität. Aber eine andere Anleitung hat besser gewirkt. Man hat sie schon auf der Prima gelehrt, mit Hilfe fleißiger Studien Einzelheiten zu erforschen, die auf das Leben der Dichter, die Zeit der Abfassung ihrer Werke, auf ihr Verhältnis zu Zeitgenossen, auf die verschiedene Auslegung dunkler Stellen in ihren Dichtungen, auf besonders spitzfindige Erklärungen, auf das Leben der Alten Bezug haben. Das ist ein Feld, in dem philologischer Scharfsinn, Combinationsgabe und eiserner Fleiß immer neue Erfolge erringen können. Wer in dieser Richtung ein Buch schreibt und durch Tausende von Citaten beweist, welch fleißige Forschungen er angestellt hat, kann hohe Beachtung gewinnen. Gelingt es ihm gar, dabei noch geistvoll zu schreiben, so kann er sogar zu einem gefeierten Namen gelangen.

Dagegen ließe sich nichts sagen, solange es sich nur um Prosa-Schriftsteller, um die Erforschung des geistigen Lebens der Alten mit Ausnahme von Kunstbestrebungen handelt. Die Philologie ist nur durch solche sorgfältige Forschungen zu ihrer hohen Stellung als Wissenschaft gelangt und kann nur auf diesem Wege fortschreiten. Aber diese Art des philologischen Forschens erstreckt sich auch auf die alten Künstler und wird auf das Studium der modernen Dichter übertragen. Das ist einerseits sehr nutzbringend, da es eine Fülle von Material herbeischafft, das der Ästhetiker gut verwerten kann; aber andererseits ist's, wie ich oben erörtert habe, bei der Anmaßung der Gelehrten, eo ipso Ästhetiker zu sein, ein bedenklicher Fehler. Diese fehlerhafte Richtung wird außerdem noch in den

Gymnasien durch den Unterricht im Deutschen (in den Oberclassen) sattsam genährt.

Wenn der Unterricht in deutscher Grammatik in den Unterclassen absolvirt ist, so tritt an den Lehrer in der Tertia die Frage heran: Womit sollst du nun die angesetzten Stunden ausfüllen? In diesen Classen hilft er sich noch mit Unterricht in Metrik und Rhetorik, lässt Gedichte auswendig lernen, bespricht die Themata zu Aufsätzen und liest vielleicht einige längere Gedichte vor. Aber in der Secunda und in der Prima? Die strebsamen jungen Leute haben die besten lyrischen Gedichte unserer Künstler, sowie Schillers und Goethes Dramen, auch wol die von Lessing schon gelesen; einige kennen schon den „Faust“, auch schon die größten Dramen von Shakespeare. Nach der Anleitung, die sie in den anderen Stunden erhalten haben, sprechen sie schon in hohen Worten ihre ästhetischen Urtheile aus. Wie soll der Lehrer diese Menschenkinder unterrichten? In den besten Gymnasien ist man bereits zu der Ansicht gekommen, dass man hier lehren soll, einen Dichter recht zu studiren, und man beschränkt sich darauf, die Werke der größten Künstler durchzuarbeiten, anstatt wie früher in „Literaturgeschichte“ zu unterrichten. Aber die Methode dieses Studiums der Dichter ist die alte, ist genau dieselbe, welche man bei Erforschung der Werke von alten Künstlern anwendet. Die Ausbildung des ästhetischen Urtheils wird dabei vernachlässigt. Man lehrt, Hauptgewicht auf gelehrte Einzelforschungen, auf subtile Untersuchungen zu legen. Die Ausbildung des Geschmacks, der Freude am Schönen, des verständnisinnigen Genusses wird jedem Schüler selbst überlassen. Man gibt zwar allgemeine Belehrungen über das Wesen der Epen oder Dramen, über den Aufbau der Handlung, über die Peripetie, den Conflict und dessen Lösung, über tragische Furcht und tragisches Mitleid; aber nur in einer wissenschaftlichen Form, die kalt belehrt, ohne den Enthusiasmus für diese schönen Werke zu erwecken und zu stärken.

Ich meine, diese Richtung muss aufgegeben werden. Man soll endlich bereits auf den Schulen anfangen, die Wissenschaft von der Kunst zu scheiden. Wenn man einen Dichter studiren lehrt, so soll man lehren, wie es möglich ist, sich durch sorgfältige Einzelforschungen ein getreues Bild des geistigen Lebens der Zeit zu verschaffen, in welcher der Künstler seine Jugendeindrücke empfangen und sich zur Höhe seines Schaffens ausgebildet hat. Das führt zur Erforschung und Geschichte der Ideen, die in jener Zeit die Welt bewegt und in

ihrem Denken und Streben geleitet haben. Die Belehrung darüber gibt den Impuls zu rein wissenschaftlichen Studien. Von ihr ist die Einführung in das ästhetische Studium der Werke jenes Künstlers scharf zu trennen. Bei dieser Anleitung zeige man, wie jene Ideen in den Kunstwerken verarbeitet sind, wie der Stoff durch sie idealisirt ist, und verfeinere der jungen Leute Genuss und Freude an solchen Werken. Man versuche, sie aus dem noch stofflichen Genuss zu dem feinern, verständnisinnigen zu erheben. Wer der Ansicht ist, dass diese Bemühungen nicht in die Schule gehören*), möge sich wenigstens strenge darauf beschränken, nur in jene wissenschaftlichen Studien einzuführen nnd die jungen Leute schon früh anzuleiten, die Kunstwerke nicht wie die der Wissenschaft zu behandeln. Sobald dieser Weg in den Schulen inne gehalten wird, kann und wird es endlich dahin kommen, dass die Literatur-Geschichtschreibung die bisherigen unhaltbaren Bahnen verlässt und in die richtigen einlenkt.

Es ist dazu ferner erforderlich, dass bei allen staatlichen Prüfungen die bis jetzt bestehenden Forderungen, welche sich auf „eingehende Kenntnis der Literaturgeschichte erstrecken“, verändert werden. Die bösesten Stunden meines Lebens sind die gewesen, als ich mir zu jenen Prüfungen das gelehrte Material, das da gefordert wird, in das widerstrebende Gedächtnis einpfropfen musste, und Tausende theilen jahraus jahrein mit mir dasselbe Schicksal. Sobald man einsehen wird, dass die Literaturgeschichte sich in eine Geschichte der Ideen und ihrer wissenschaftlichen Formen und in eine Geschichte der dichterischen Kunstwerke scheiden muss; sobald man erst anerkennt, dass zum Studium der poetischen Kunstschöpfungen ästhetische Studien gehören, die anderer Art, als die rein wissenschaftlichen sind: wird man auch jene Forderungen bei den Staats-Prüfungen ändern und dem dazu vorbereitenden Unterricht die rechte Gestalt geben. Möge man die Jugend darauf nicht mehr lange warten lassen!

*) Diese Ansicht hat für Gymnasien ihre Berechtigung.

Klopstocks Orthographiereform-Bestrebungen und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

Von Dr. Ludwig Muggenthaler-München.

I.

Sprachgefühl und Rechtschreibung.

Die Schrift ist die sichtbare Darstellung der Sprache; die Sprache aber, als die Fixirung innerer Erregungen, Gefühle oder Gedanken, unterscheidet den Menschen wesentlich von den andern Wesen auf diesem Planeten; nur in der Sprache und durch die Sprache vollzieht sich alles Denken, die gesammte Geistesthätigkeit des Menschen; sie ist also die Trägerin der Cultur, ja die Cultur selbst. „Die Farben sind die Thaten des Lichts", meint Goethe; die Sprachen sind die Thaten des Geistes, des geistigen Lichts. Daher hat in Zeiten, wo der Menschengeist über sich selbst nachdachte, auch das Problem der Sprache ihn stets beschäftigt; und wenn das Mittelalter, sich nie auf sich selbst besinnend, dieses Problem überhaupt nicht kannte, so hat es aber seit Herder den Menschengeist gereizt, selbst ins undurchdringliche Dunkel jener Vorzeit vorzudringen, wo der Quell der Sprache sich leise zu regen, die Zunge zu lallen begann; das ewig unlösbare Räthsel vom sogenannten Ursprung der Sprache hat ungestüme Frager gefunden, die ihre beste Kraft an die Lösung desselben verschwendeten und mitunter selbst ins Komische abirrten, denn „der Erfinder der Sprache war ein Mann, nicht eine Frau", meint ein dänischer Gelehrter, den die Sprache als Erfindung eines Einzelnen anmuthet.

Ist die Sprache sozusagen das Essentielle des Menschen, so hat sie die gleiche tiefe Bedeutung auch für ein Volk. Die Sprache macht das Volk zum Volke. Und ist die Sprache das Medium oder Organ der Evolution des Inneren, des Geistigen, so wird ein Volk auf einer um so höheren Culturstufe stehen, je intensiver es sprachlich die Offenbarung des Geistes bethätigt; kein großes Volk ohne große Literatur. Und da die Menschheit in concreto nur in Einzelmenschheiten oder Nationen existirt, so muss, wer die Menschheit, das Allgemeinmenschliche erfassen will, die Sprachen und Literaturen der Nationen studiren und kennen, denn sie sind die Strahlen, die zusammen den Lichtkern des Menschlichen, Geistigen bilden. „Soviele Sprachen man spricht, so oft Mensch ist man", sagte Karl V. Soll aber das Wort nicht in die Luft ver-

hallen, und die Sprache und die sprachlichen Erzeugnisse nicht blos dem Hörenden, sondern auch dem Abwesenden, nicht blos dem Lebenden, sondern auch der Nachwelt übermittelt werden, dann muss das unmittelbar an die Sprachwerkzeuge des menschlichen Körpers gebundene Wort eine Vermittlung erhalten durch sichtbare Zeichen, die Sprache muss in der Schrift fixirt werden.

Dieser innige Zusammenhang von Sprache und Schrift, besonders die Bedeutung der Schrift als des ersten und wichtigsten Communicationsmittels, als des Trägers der Continuität des geistigen Lebens, lässt es nicht gleichgiltig erscheinen, wie der Laut schriftlich fixirt wird; die sogenannte Orthographie wird zu einer nationalen Sache, wie die Sprache selbst. Und so leicht die Arbeit der Herstellung einer einheitlichen Orthographie scheinen möchte, so lehrt uns die Geschichte gerade unserer eigenen Sprache das Gegentheil.

Man behauptet zwar meist, früher habe eine feste, geregelte Orthographie bestanden. Nichts ist unwahrer. Im Gothischen (4. Jahrh.) kann im Ganzen nur von einer Schreibweise die Rede sein, da uns nur das Werk eines Schriftstellers (die Bibelübersetzung des Bischofs Ulfilas) und selbst dieses nur in Bruchstücken erhalten ist. Im Althochdeutschen (7.—11. Jahrh.) weichen z. B. Otfried, Isidor, Tatian schon bedeutend voneinander ab. Auch im Mittelhochdeutschen (12.—14. Jahrh.) kann von einer übereinstimmenden Orthographie keine Rede sein, noch weniger im älteren Neuhochdeutschen (15.—17. Jahrh.). Neben dem Schwanken sehen wir aber immer auch ein Bemühen für Regelung und Feststellung der Orthographie, besonders seit dem 15. Jahrhunderte. Mit dem 18. Jahrhundert aber brach für das literarisch tief gesunkene, fast versunkene Deutschland die Morgenröthe einer neuen Geistesära an; die fast ganz verknöcherte, schon versinkende Sprache sog wieder frische Lebenskraft ein, und da war denn Klopstock der Herold, der den größeren Genien die Wege ebnete. Er, endlich wieder ein Dichter, der empfand, was er dichtete, und nicht nach Schulregeln das Gebäude handwerksmäßig zusammenzimmerte; er, ein Dichter von Gottes Gnaden, in welchem die Phantasie, nicht Verstand und kalte Reflexion die poetischen Werke schuf, er fand für die neuen Ideen und Empfindungen auch neue Worte, er schuf mit der neuen und wahren, weil empfundenen Poesie auch eine neue Sprache voll Schwung und Biegsamkeit und wieder voll Kraft des Ausdrucks, und tränkte in richtigem Instincte die kranke Muttersprache an dem Urquell des Altdeutschen. Klopstocks schöpferischer Sprachgenius bereicherte die deutsche Sprache ungemein durch neue Wortbildungen, Wortstellungen, Satzverschiebungen; Zusammensetzungen wie zujubeln, zujauchzen, niederdonnern, hinjammern etc. flößten seinen Zeitgenossen ein Gefühl der Scheu und des Befremdens ein; selbst ein Haller kann ganz verächtlich reden von dem „Deutschlatein“, in welchem Klopstock schreibe(!); und ganz bestürzt war ein anderer, weil Klopstock in einem Gedichte sage: „schlafe hin, mein Mädchen!“ meinend, dann könne man ja gerade so gut sagen: „schlafe her, mein Mädchen!“ das (deutsche) Gemüth selbst fand und gewann in Klopstock wieder Wort und Sprache, und diese frische Unmittelbarkeit des wahren und warmen Ausdrucks konnte auf die in verknöcherter Sprache Großgewordenen nicht mehr wirken, sondern nur auf die wildgenial stürmende und drängende Jugend, die Trägerin einer schöneren deutschen Zukunft.

Wenn nun gerade Klopstock, wieder ein deutschredender Dichter, der in seinen Oden wieder Vaterlandsliebe weckte, den es in undeutscher Zeit drängte, in seiner „Hermannschlacht“ einen deutschen Freiheitshelden zur Nacheiferung für das Vaterland zu verherrlichen, auch seine Ansichten über Sprache und Literatur zu äußern sich gedrungen sah und dieselben unter dem allerdings phantastischen Bilde eines Druidenstaates in seiner „Gelehrtenrepublik“ darlegte, so ist es ja selbstverständlich, dass er auch die Schreibung, die Orthographie nicht ignoriren durfte, zumal gerade damals, im 18. Jahrhundert, nach einem Grundgesetz für eine einheitliche, geregelte Orthographie emsig gesucht wurde; man glaubte auch dasselbe schon gefunden zu haben in der Forderung: „Schreibe, wie du sprichst!“

Man möchte auch heute, wo ja die Orthographie-Reformfrage selbst zur politischen Frage geworden und in parlamentarische Behandlung genommen worden ist, glauben, dass mit dem Grundsatze: „Schreibe, wie du sprichst!“ das Räthsel gelöst wäre. Da dies gleichwol nicht der Fall ist, so müssen tiefliegende Ursachen dem Werke der orthographischen Einigung im Wege stehen.

Da ist nun eine der ersten, ja die erste hemmende Ursache, auf die für die Orthographie vielleicht noch nicht, jedenfalls noch zu wenig hingedeutet worden, der Mangel an Sprachgefühl. Wir fühlen nicht mehr lebendig, was wir sprechen; das Gefühl für die Function der einzelnen Glieder des Lautleibes (also des Wortes), für die zweckvolle Bedeutung der einzelnen Elemente, aus denen das Wort zusammengesetzt ist oder sich gebildet hat, ist uns abhanden gekommen. Wir nehmen das Wort, den Lautkörper schlechtweg als ein Ganzes; ein bewusstes, lebendiges Erfassen desselben als eines selbst aus Theilen, aus Elementen erwachsenen Ganzen, und die Einsicht in die zweckvolle Bedeutung dieser Elemente kennen wir nicht mehr. Namentlich wird die Function der Beziehungslaute im Gegensatze zu der des Bedeutungslautes nicht mehr empfunden, sie erlischt mehr und mehr, die Worte werden nur als solche im Ganzen gefühlt. Wir haben lediglich Interesse daran, dass jeder einfach weiß und versteht, was wir in und mit dem Worte gethan, Meerrettich, Hexe sagen wollen; aber wie diese Wörter dazu gekommen, gerade den Sinn, den wir mit ihnen verbinden, auszudrücken, das ist uns einerlei; das Interesse für den Lautkörper, also für die Schreibung oder Schreibweise ist uns verloren gegangen, und man begreift nicht mehr, wie man denn soviel Wesens aus den **h** und **th** machen, oder gar am Ende die Schreibung Mährrettich statt Meerrettich fordern könne. Auf diesen Mangel an Sprachgefühl sind vielleicht alle Schwierigkeiten, mit denen die Orthographiereform stets zu kämpfen haben wird, zurückzuführen, daher eine kurze exemplificirende Erörterung gestattet sein mag.

Die Laute und Lautcomplexe, deren Function es ist, die Bedeutung auszudrücken, nennen wir Wurzeln; alle andern Laute sind Beziehungslaute. Im gothischen sununs (Acc. Plur. zum Nom. Sing. sunus, Sohn) ist su die Wurzel, der Bedeutungslaut; diese Wurzel bedeutet: gebären, hervorbringen; alles übrige ist Beziehungslaut; so nu, welches die Beziehung des in der Vergangenheit Geschehenen ausdrückt, n ist Ausdruck der accusativischen Beziehung, s ist Pluralzeichen; demnach is su-nu-n-s zu scheiden. — Der Römer sagte dictus (d. i. gesagt, der Gesagte), nicht detto wie der jetzige Italiener. Er muss also wol noch gefühlt haben, dass dic die Wurzel ist mit der

Function, die Bedeutung des Sagens lautlich auszudrücken, dass tu die Function hat, den Wurzeln die Beziehung eines Particips Perfecti pass. zu geben, und endlich dass s die Function hat, den Nominativ Singularis der belebten Nomina zu bezeichnen. Solange dies Gefühl lebendig war, konnte keine Zersetzung über das Wort dictus Macht gewinnen, es war lebendig und jeder seiner Theile war von solchem Leben durchströmt.

Je länger aber die Völker leben, je lebhafter sie sich entwickeln, desto mehr entfernen sie sich von ihren vorhistorischen Zuständen, d. h. desto mehr zieht sich der Geist aus der Sprache, aus dem Laute heraus, in dem er einst allein lebte, desto mehr wird die Sprache, die einstmals selbst Zweck des Geisteslebens war, nur Mittel für dasselbe, Mittel des Gedankenaustausches. Nun liegt dem Redenden nichts mehr daran, wie das Wort gebildet ist, es reicht für ihn hin, seine Function im ganzen zu kennen, dictus heißt „der Gesagte", das ist genug; das Gefühl, dass diese Function nur die Resultate aus den Functionen der einzelnen Theile dic, tu, s ist, ist geschwunden. Ist es einmal so weit gekommen, dann kann der Sprache an der Erhaltung der Integrität der einzelnen Worttheile nichts mehr gelegen sein, bleibt ja dem Worte im ganzen seine Function.

Ist es namentlich soweit gekommen, dass der Grundunterschied nicht mehr lebendig erfasst, dass der eine Theil nicht mehr als Wurzel, als Bedeutungslaut, der andere nicht mehr als Beziehungslaut gefühlt wird, dann beginnen die Laute beider, da wo sie zusammenstoßen, aufeinander zu wirken: aus ct wird das bequemere tt, und nun ist es dem Ungelehrten schon gar nicht mehr möglich, die Wurzel herauszufühlen, zumal wenn auf gleiche Weise ein dissi (aus dixi i. e. dic-si) entsteht. Der Auslaut s musste ebenso fallen als Opfer einer bequemeren Aussprache, die keinen Consonanten im Auslaute mehr duldet, und zuletzt ward aus ditto das bequemere detto, da e dem o näher steht als i. Nun, da an einem Worte wie ditto gar keine Gliederung mehr gefunden werden kann, geht der Process der Vereinfachung unaufhaltsam weiter; was ditto leistet, dazu genügt dit ebensogut, ja ein bloßes di; soweit ist das Französische gegangen und hat damit wol die äußerste Grenze der lautlichen Abschwächung erreicht. Aus salbo-da und salbô-dêdum wird einfach salbte und salbten, und der Unterschied zwischen der Function von te, ten und jener von salb wird nicht mehr gefühlt, jeder hält te und ten für lediglich formale, conventionelle Zeichen, die ebensogut durch ke und ken ersetzt werden könnten; dass sie aus da und dêdum entstanden sind, dass wir mit salbte und salbten eigentlich „salben that ich", „salben thaten wir" sagen, die Laute te und ten also nicht blos willkürliche Partikeln sind, sondern innerlich zusammenhängen mit dem Begriffe i. e. mit der Beziehung, die sie hier bezeichnen sollen, dass sie somit, was sie besagen, auch bedeuten, wirklich besagen: das fühlen wir nicht mehr heraus. Aus mhd. tōren kleit ist heute torenkleid geworden, wer fühlt bei dieser gezwungenen Zusammenklebung die Casuskraft des Genitivs noch heraus? ein oder daʒ toren kleit, mittelhochdeutsch noch ganz lebendig, ist schon 1500 ganz unverständlich. Das kräftig Schöne alter Genitive wie snêwes (von snê, der Schnee), schuoches (von schuoch, der Schuh) vermissen wir heute ebensowenig, als uns schwerfällige Umschreibungen nicht stören, wie ich habe gelobt, ich werde gelobt, ich werde gelobt worden sein; im Lateinischen besitzt der einzige Buchstabe r die Zaubermacht amo (ich liebe) in amor (ich werde geliebt) zu

verwandeln; amavi heißt: ich habe geliebt (aus am und fui, ich bin gewesen, amafui, amavi). Zwei voneinander, eben in verschiedenen Nüancen des Casusbegriffes abhängige Genitive, wie (um 1200) in dem mhd. in drîer jâre kinde wis, nach der Weise von Kindern von drei Jahren, sind heute unmöglich, weil sie der Phantasie zu viel zumuthen würden, da sie der Stütze der lebendig gefassten Casusform entbehrt.

Um den Unterschied zwischen Bedeutungs- und Beziehungslauten herauszufühlen, müssten wir vor allem die Bedeutungslaute selbst, die Wurzel im Vollgewichte ihrer Function lebendig erfassen, derselben uns klar bewusst sein. Aber wir Deutsche, sagt Schleicher, fühlen im Ganzen wenig mehr bei unseren Worten. Wer denkt bei lôs (solutus) an verlieren (für verliesen), obwol der Wechsel von s und r aus Beispielen, wie gewesen neben war unserm Gefühle geläufig sein sollte; wer denkt bei taufen an tief, bei gift an geben, bei trift an treiben, bei gestalt und stall an stellen, bei last an laden u. s. f.? Nichts empfinden wir bei diesen Worten als ihre Function, die sie als Ganzes haben, dass also Gift eben Gift, Last eben Last ist und heißt; aber wie dies kommt, ist uns einerlei, die eigentliche Tiefe der Worte ist uns verschlossen. „Ich wette darauf, keiner meiner Leser, wenn er nicht etwa das Deutsche wissenschaftlich getrieben hat, hat dem Worte vergnügen je einmal das genug, von dem es abgeleitet ist, angefühlt. Die Worte werden nur als solche im Ganzen gefühlt“ (Schleicher). In der That, wer fühlt z. B. noch, dass in Heinrich, Friedrich, Albrich etc. das rich dasselbe bedeutet wie in Enterich, Gänserich, Wegerich, Hederich etc. Wer weiß überhaupt, dass das rich logische Bedeutung hier hat, und welche es hat? Rich, gothisch reiks (aus lat. regere, regnum) heißt „Mächtiger, Herrscher, vornehm“; ahd. rîchi, mhd. rîche, rîch, Adj. „mächtig, gewaltig, reich“; daher tritt es namentlich in vielen unserer ältesten Mannsnamen oder vielmehr in den Namen von Stammhäuptlingen auf, wie Albrîch = Herrscher der Albe, Elbe; gothisch Thindareiks (Theodorich), ahd. Diotrîch, Dieterîch (abgekürzt Dietz), volksmächtig, Herrscher des Volks; Fridurich, in Frieden mächtig; Heimrîch, Heinrich, in der Heimat mächtig; Enterich, Gänserich gleichsam Entenkönig, Gänsekönig; das Volk der Nordfranken nennt den Schnittlauch grûserich, wie ja der Lauch auch sonst in der deutschen Anschauung als König der Gräser gilt. Wir hören also aus den Worten und Worttheilen das ursprüngliche Stammwort nicht mehr heraus.

Wenn man gerade für die Orthographie das etymologische Princip anruft, so ist hier der gute Wille gewiss anzuerkennen, er stützt sich ja auf ein gutes Recht. Die absolute Durchführung des etymologischen Princips würde freilich die ganze Entwicklung der deutschen Sprache seit dem Mittelhochdeutschen in Frage stellen oder umstürzen. War es doch möglich, dass im Laufe der Zeit selbst unsere Familien- und Ortsnamen ins Unkenntliche entstellt wurden; wer fühlt unserm Buff das frühere Botfried, dem Dietz oder Diez das frühere Dieterich (Diotrich), dem heutigen Waldsee (in Württemberg) das frühere Walchsee, dem heutigen Welzheim das frühere Walenzin an? Wer hält nicht Holzbach für eine selbstverständliche Zusammensetzung von Holz und Bach, und doch ist es allmählich aus Heroldsbach entstanden. Wer wollte nun geneigt oder imstande sein, für die orthographische Reform das etymologische Princip mit drakonischer Strenge durchzuführen? Aber die

Möglichkeit selbst angenommen, so würde jene Durchführung schon an dem Mangel an Sprachgefühl scheitern, an jenem Indifferentismus, der sich bisher nicht einmal zur etymologisch allein richtigen Schreibung nämlich (von name, gothisch namo) statt nemlich, Draht (von drehen) für Drath aufschwingen konnte; gar nicht zu reden von der Streichung des etymologisch ganz unberechtigten h in th, das wir heute in lauter Wörtern anwenden, die früher nicht einmal t geschweige th hatten (s. unten); und etymologisch unberechtigt ist auch das Dehnungs-e in ie, jedenfalls in den Wörtern mit ie, die früher einen kurzen Stammvocal hatten (s. unten).

Räumt man aber dem etymologischen Principe eine subsidiäre Stellung oder Geltung für die Orthographiereform ein, so entsteht sogleich die schwierige Frage: wo ist die Grenze? wieweit wird das Princip modificirt oder moderirt durch etymologische Rücksichten? Da die Schrift nur die sichtbare Fixirung der Laute ist, so wäre oder ist das sog. phonetische Princip, also: „Schreibe wie du sprichst" die richtige Grundlage für die Orthographiereform. Ganz abgesehen aber von der sich hier sogleich erhebenden Frage: „Wie spricht man?" geräth das phonetische Princip schon gleich mit dem etymologischen zusammen; in sollte, wollte, konnte ist der Doppelconsonant nur etymologisch berechtigt, phonetisch aber ebenso überflüssig wie das Dehnungs-e in ie oder das Dehnungs-h. Vom phonetischen Standpunkte aus ist z. B. dt zu verwerfen, denn d vor t wird in der Aussprache zu t, kann gar nicht wie d gesprochen werden; f, v, ph werden ganz und gar gleich ausgesprochen, wozu drei Zeichen für ein und denselben Laut? Umgekehrt ist es wieder nicht möglich, alle Nüancirungen und Schattirungen der Aussprache schriftlich zu fixiren; das e in der offenen Silbe (le-ben, e-wig) wird anders gesprochen als das e in der gedeckten Silbe (Erde, werden); geschrieben aber werden beide Laute gleich.

Wollte man nun aber auch unsere jetzige Schreibung nach dem phonetischen Principe purificiren, so hätte man einen starken Gegner eben wieder an jenem Mangel an Sprachgefühl, das ja selbst die sinnlichen, natürlichen und die figürlichen Beziehungen leichtsinnig durcheinander wirft. Zornig schreibt schon Schopenhauer (in seinen „Materialien zu einer Abhandlung über den argen Unfug, der in jetziger Zeit mit der deutschen Sprache getrieben wird")*): „Kopfkissen, Sophas und Stühle haben Bezüge, Menschen und Dinge haben Beziehungen. So ist's deutsch." Bezug anstatt Beziehung zu setzen, war also vor 25 Jahren noch neu; heute ist die Verwechslung vollzogene Thatsache; statt beziehentlich gibt es ohnehin nur mehr bezüglich, und dies hat den Wechselbalg diesbezüglich in die Welt gesetzt, der heute schon unentbehrlich ist; und bald wird die Sprachindustrie auch das Fabrikat wasbezüglich, werbezüglich u. s. f. in Umlauf bringen.

Schopenhauer sagt a. a. O.: „Wenn ein neues Geschlecht heranwächst, das sich den infamen Kauderwelsch der unfähigen Jetztzeit zur Norm nimmt, so ist's um die deutsche Sprache geschehen." Ein gut Körnchen Berechtigung hat der Angstruf des Vaters der Pessimisten gewiss; ist es doch im Laufe der Zeit schon soweit gekommen, dass der Gedanke, der logische Inhalt, zum Renegaten an sich selbst,

*) Die (gerade für praktische Schulmänner) interessante Abhandlung ist abgedruckt in Arthur Schopenhauer's „Handschriftlicher Nachlass. Leipzig 1864"; ein kleiner Theil ist auch in die späteren Auflagen der „Parerga" aufgenommen.

an seinem eigenen Lautleibe wird. Martin Luther z. B. durfte noch vor 300 Jahren schreiben: „Gott thut nichts als Schlechtes und das Evangelium ist eine kindische Lehre.“ Heute klingt das wie Gotteslästerung. Allein damals bedeutete das Schlechte etwas Schlichtes (heute noch in der Redensart (recht und schlecht), das Kindische etwas Kindliches. Dies ist ein Beweis, dass der Gedanke, der Sinn nicht einmal fest an einer Lautgruppe haftet, sondern sich ihr innerhalb derselben Sprachgenossenschaft unmerklich entzieht und sogar auf andere Lautgruppen übergeht. Was wir heute durch schlicht ausdrücken wollen, der Gedanke „schlicht“ wurde früher sichtbar und hörbar durch den Lautkörper schlecht; das was heute mit kindlich gesagt sein soll, wurde früher durch das Wortbild kindisch gegeben. Der begriffliche Gedanke, die Seele, fährt also sozusagen aus dem Leibe, aus dem Lautkörper und nimmt einen andern an. Das ist aber auch die äußerste Grenze, an die jener Mangel an Sprachgefühl sich verirren kann, ja im Laufe der steigenden Cultur sich am Ende verirren muss; denn indem sich stets weitere und neue Verhältnisse und Kreise im öffentlichen und privaten Leben bilden, und jedes einzelne Ding und Moment seinen Namen haben will und haben muss, da ergreift der Mensch das nächstbeste, zunächst am Wege gelegene Medium gegenseitiger Mittheilung und gegenseitigen Verständnisses, und denkt in einer raschlebigen Zeit gar nicht daran, dem Kinde den rechten, passenden Namen zu geben. Und so führt es eben die Tragik, die auch an die weiterschreitende Cultur und Bildung der Menschheit sich knüpft, mit sich, dass auch die Worte, dem unmittelbaren Gefühle nicht mehr durchsichtig und lebendig, zuletzt zu rein conventionellen Zeichen für die Sache, für die Begriffe werden; der Mensch der hochgesteigerten Cultur heftet dem Gedanken, dem Begriffe das Wort, wie im Garten den Blumen die Etikette, äußerlich auf, das lucus a non lucendo wird Wahrheit, und genug, wenn der eine den andern versteht und der Hörende weiß, was der Sprechende sagen will; controliren wir uns bei der Lectüre, suchen wir nicht rasch und nur den Sinn des Ganzen, des ganzen Satzes zu entdecken, die einzelnen Theile oder Begriffe für sich ignorirend? Es mag tragisch stimmen, aber wahr ist es, wenn Schleicher das Leben der Sprache zerfallen lässt: in die Entwicklungsgeschichte der Sprache (vorhistorische Periode) und in die Geschichte des Verfalls der sprachlichen Form (historische Periode). Also auch das Kind der Sprache, kaum geboren, fängt zu sterben an und zieht von einem Morgen über die Mittagshöhe seiner ἀκμή, seines Blütepunktes hin nach dem Abende den auch ihm bestimmten Kreis. Ist dies das Los alles Irdischen, so gewiss auch das der Sprache. Auch sie muss als etwas Lebendes, als ein Organismus aufgefasst werden; ja gerade die Sprache lebt das regste intensivste Leben, denn gesprochen wird täglich, jeden Augenblick, von Millionen und jedem, und in solch unaufhörlich fluctuirender Evolution entwickelt und bildet sich die Sprache; sie macht sich, wird nicht gemacht, und erträgt keinen Commandanten, lässt sich nicht in feststehende akademische Formen zwingen; und dies ist für die lebendige, gesprochene, wie für die sichtbar fixirte Rede, für die Schreibung wahr. Gerade dies sollte für die Orthographie-Reform nicht vergessen werden. Seit Jahrhunderten beschäftigt uns Deutsche die Orthographie-Reform; keiner hat sie reformirt. Auch die Orthographie macht sich und wird nicht gemacht; nur bei- und mit- und nachhelfen kann der Einzelne und die Einzelnen, und allmählich

geht die Reform vor sich. „Die läuternde Zeit, die schon so reichlichen Wust glücklich beseitigt hat,“ besorgt, wie Schleicher treffend sagt, auch die Orthographiereform, und wenn man früher thischthuoch (Tischtuch), Both, Bothe u. s. f., ja sogar khlein, jhener, rhuom (Ruhm) u. s. f. schrieb, so hat man heute außer einer Menge th von diesen wahrhaft lächerlichen Schreibungen nur noch Rhein beibehalten, und es gehört dieses h unter die ganz entschieden im Schwinden begriffenen Übelstände unserer Schrift. Aber das Werk eines Reformators und das Werk eines Tages ist solche Ausmerzung nicht, es ist ein allmähliches Schwinden, denn ein Act positiven Umschaffens oder Tilgens wird hier von der großen Masse stets als ein Gewaltact aufgefasst, als ein Staatsstreich empfunden, als eine sehr überflüssige Ruhestörung, denn es fehlt das Gefühl eines Bedürfnisses, weil auch das Gefühl für das Lebensvolle der sprachlichen Elemente; kümmert uns doch nicht einmal mehr das Widersinnige des Schriftbildes im Ganzen, geschweige das Verkehrte eines einzelnen Buchstabens. Einige Beispiele:

Fast allgemein ist heute die Bezeichnung Meerrettig für Cochlearia armorica gebräuchlich, und die heutigen Orthographie-Reformatoren glauben Meerrettig in Meerrettich verwandeln zu müssen, um auch diesem Worte zur richtigen Schreibung zu verhelfen. In Wahrheit aber hat die Pflanze — trotzdem auch der Franzose sie raifort de mer nennt — mit dem „Meer“ nichts zu thun, sondern sie heißt Mährrettig: von Mähre, das im Altdeutschen das Pferd überhaupt, in neuerer Zeit nur ein schlechtes Pferd bedeutet. Bekanntlich haben im Deutschen mehrere wildwachsende Pflanzen, welche cultivirten Pflanzen gegenüber weniger Wert, einen schärferen, sog. wilden Geschmack haben, besonders auch bei Thieren angewendete Arzneipflanzen, die Vorsilben Ross-, Pferde- oder Mähr- erhalten. So haben wir Pferdeminze als Gegensatz zu der edlen Pfeffer- und Krauseminze, Rosskümmel, Rossfenchel, Rosskastanie u. a. m. So hat auch die dem Rettig im Geschmack ähnliche, aber viel schärfere, beißende Wurzel von Cochlearia armorica den Namen Pferde-, Ross-, Mährrettig erhalten. Jeder Zweifel an der Richtigkeit dieser Ableitung wird wol dadurch gehoben, dass das englische Wort für unsere Pflanze horseradish d. i. Pferderettig, ist.

Wollte man nun wirklich reformatorisch auftreten und solch verunstalteten Wörtern zu ihrem Rechte verhelfen, so würde ein solcher Reformator mit seinem Mährrettig u. dgl. sicher dem allgemeinen Gelächter sich preisgegeben sehen. Der Meerrettig hat's ja bisher auch gethan, wozu eine Neuerung! Gerade die Gewohnheit ist auch hier die liebe verzärtelnde Amme, und keine andere Macht wird der orthographischen Reform einen solchen Widerstand entgegensetzen, als die süße Gewohnheit des Daseins. Nur allmählich wird sich hier der Widerspenstige bekehren lassen. Alle h in th auf einmal wegzunehmen, eine solche radicale Correctur würde das empfindliche Auge bitter beleidigen; aber wenn eines oder einige Wörter im Laufe der Zeit das h verlieren, so wird dies ruhiger hingenommen; an das Schriftbild Heimat, Heirat hat sich jetzt das Auge schon ziemlich gewöhnt, das im Auslaut sinnlose h wird nicht mehr hart vermisst, und die meisten beginnen bereits einzusehen, dass sich ohne h ebenso gut heiraten lasse; und auch den Josef hält man wenigstens für keinen schlechteren Menschen als den Joseph; die Schriftbilder Stil,

Silbe, Grenze, Ernte, Brot (für Styl, Sylbe, Gränze, Ärnte, Brod) stören wenigstens schon nicht mehr.

Die Gewohnheit aber, der Usus, leistet um so zäheren Widerstand, wenn sich ihm noch andere Mächte zugesellen, die ihr (vermeintliches) Recht gleichfalls wahren zu müssen glauben. Dass die Religion auch mit Orthographie in Zusammenhang gebracht werden, und die religiöse Anschauung auch auf orthographischem Gebiete einen bestimmenden Einfluss zu äußern imstande wäre, möchte man nicht glauben; dennoch ist es wahr. Max Müller berichtet: „Ein bekannter englischer Geistlicher, der allen Reformen, selbst der der englischen Orthographie, abhold war, behauptete, dass die fürchterliche Orthographie des Englischen die beste psychologische Grundlage der englischen Orthodoxie bilde; dass ein Kind, welches einmal glaubt, dass through wie through, though wie though, rough wie rough gesprochen werde, später alles glaube, was man ihm sage.“ Der Professor der Theologie eines englischen College erhielt von einem früheren Alumnus, der eben wolangestellter Dorfpastor geworden, einen Brief mit mehreren groben orthographischen Fehlern. Schleunigst berief der fromme Herr sämmtliche Studenten zu einer Betstunde und forderte sie auf, inbrünstig zu beten, dass ihre alma mater künftig vor solcher Schande bewahrt bleiben möchte. — Auch in unserer deutschen Orthographie macht sich die religiöse Anschauung als bestimmendes Moment da und dort geltend. Die nur durch den Bibelbericht üblich gewordene Schreibweise Sündfluth erhält sich noch immer fort, und die Orthographie-Reformatoren glauben wunder was zu thun, wenn sie die Sündfluth in eine Sündflut verwandeln, während die richtige Schreibweise Sintflut (oder Sinflut) ist: ahd. sintfluot, sinfluot; mhd. sintvluot, sinvluot; nach einem alten Substantiv sins, welches Kraft, Ausdehnung im Raum, und auch Dauer in der Zeit bedeutet; also: groß, gewaltig, und: dauernd, ewig; Sintflut = große, gewaltige Flut; singrüene, Singrün (daher nicht: Sinngrün), Immergrün etc. Ähnlich verhält es sich mit dem üblichen Schriftbilde Charfreitag, das ebenfalls einer religiösen Umdeutung seine Entstellung verdankt. Diese Schreibung ist sogar doppelt falsch, denn der Name Karfreitag selbst, so fremdländisch er klingen mag, ist deutschen Ursprungs, wie J. Grimm gezeigt. Der Versuch, das Wort Kar vom griech. charis (Gnade) abzuleiten — also Gnaden-Freitag — oder auch von dem latein. carus (lieb, teuer) — also Liebes-Freitag d. i. Tag, an welchem Jesus das Liebeswerk für die Menschen vollbracht hat — dieser Versuch scheitert schon an dem einen Umstande, dass der Name Karwoche, Karfreitag nur bei den Deutschen vorkommt. Die Engländer sagen „the week before Easter“ und „the good friday“ (die Woche vor Ostern, der gute Freitag), die Franzosen „semaine sainte“ und „vendredi saint“. In Karwoche und Karfreitag hat sich das gothische kara (Klage, Wehklage), das ahd. chara, angels. caru, englisch care, erhalten; mhd. wieder kar, karfrîtac, vom Stamm quir, klagen, trauern. Im Althochdeutschen würde der Tag Charafriatac heißen, allein hier kommt das Wort nicht vor. Karfreitag bedeutet Klagefreitag, und der Tag hat diesen Namen erhalten, weil er als Todestag Jesu in der Kirche durch einen Klagegesang gefeiert wurde, später in den geistlichen Spielen durch Klage Marias unter dem Kreuze des Sohnes (Mone, Schausp. I. 204). Ja das merkwürdig bewahrte urdeutsche kar ist nach J. Grimm in der vollen alten Bedeutung noch erhalten in dem

Kartag der deutschen Gemeinden in den venetianischen Alpen d. i. der Tag, an welchem ein Verstorbener unter Klagegeschrei beerdigt und dann das Leichenmahl abgehalten wird (Schmeller, Cimbr. Wb. 134 a); auch der „Kartummel“ in Tirol, das schlesische Karei, wie unser Karjolen (grelles Singen) gehört hieher.*) — Ähnlich verhält es sich mit der Schreibweise Theodolith**), die sich heutzutage überall eingebürgert hat, und trotz ihrer Sinnwidrigkeit mit aller Zähigkeit festgehalten wird. Das Streben, die sprachliche Entstehung und Bedeutung dieses Wortes zu entziffern, hat zu den abenteuerlichsten Deutungen geführt, unter denen besonders die Ableitung von θεάς (Gott) und λίθος (Stein) zu den beliebtesten und drolligsten gehört, wonach also Theodolith „göttlicher Stein“ bedeutet. Das treffliche Instrument aber steht thatsächlich weder zur Theologie noch zur Geologie in irgendeinem nachweisbaren Verwandtschaftsverhältnis. Die seinem Namen im Laufe der Zeit aufgenötigte Form ist vielmehr nichts anderes als eine Verketzerung aus Theadelitt und kommt her vom griech. θεᾶσθαι (theasthai, schauen) und ἑλιττέω (elitteo, drehen), so dass der richtig geschriebene Name ganz zutreffend das bezeichnet, was das Instrument ist: Drehgucker.***) — Ebenso schreiben wir heute Dienſtag und Dienstag statt des richtigen Dinstag (goth. distag, abgeleitet vom Worte Zeus, Gen. Dios, Stamm di, also: „Tag, dem Zeus geweiht“; ursprünglich auch ʒiestac aus ʒiwestac, Tag des Gottes Zio, Ziu, nordisch Ty-r, urdeutsch Tius = Zeus. — Selbst auf das socialpolitische Gebiet wurde die Orthographiereformfrage schon hinübergespielt. Ein englischer Kaufmann, zur Unterstützung der orthographischen Reform aufgefordert, entgegnete: „Durch eine bequeme Orthographie wird die Masse der landwirtschaftlichen Arbeiter zu sehr aufgeklärt, zur Unzufriedenheit mit ihrem Lose, schließlich zur Rebellion gegen ihre Herren verführt werden.“ — Dass auch das mercantile Moment gegen die Orthographiereform ins Feld geführt und auf die (durch letztere notwendig herbeigeführte) Entwertung der alten Bücher und die Schädigung der Interessenten (der Käufer und besonders der Verkäufer) hingewiesen wird, ist bekannt; verschwiegen wird dabei freilich, dass z. B. bei Einführung der allgemeinen Gewerbefreiheit die radicirten oder Realrechte (im Betrage von Millionen) mit einem Schlage entwertet wurden, und man es ganz selbstverständlich fand, dass die Besitzer jener Rechte ihr Sonderinteresse dem Ganzen ideal zum Opfer bringen!

*) S. Freybe Alb.: „Der Karfreitag in der deutschen Dichtung“. Gütersloh 1877.

**) Ein in der Geodäsie und Astronomie zur Winkelmessung vielfach gebrauchtes Instrument.

***) S. die unrichtige Schreibweise Theodolit z. B. in Brockhaus' (12. Aufl.) wie in Meyers Conversationslexicon (3. Aufl.); ferner: „Kraft, die Anfangsgründe der Theodolitmessung und der ebenen Polygonometrie (2. Aufl. Hannover 1878).“

(Fortsetzung folgt.)

Zehn sonderbare Ideen Zillers.*)

*Von **Dr. H. Wesendonck**-Saarbrücken.*

Bei der Lectüre des Zillerschen Buches „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ habe ich zwar Hochachtung vor dem Wissen, der Kühnheit der Ideen und der Menschenliebe des Verfassers empfunden; doch konnte ich mich, offen gestanden, des Gedankens nicht erwehren, dass Ziller die Natur des Kindes, wie es sich durchschnittlich zeigt, in seinen Freuden und Leiden, seinem Wünschen, Hoffen und Streben nicht überall richtig erkannt habe, kurz, dass er es nicht verstanden, in der Kindesseele zu lesen. Ausserdem aber machte die Lectüre auf mich den Eindruck, dass Ziller auch die Verhältnisse der Gesammtheit eines Volkes in Bezug auf Erreichbares und Unerreichbares, auf absolut Nothwendiges und nur Wünschenswertes nicht klar zu überschauen vermochte, dass er bei dem beschränkten Blicke eines nur auf seinen eigenen Ideen fußenden und mit der Außenwelt wenig in Berührung stehenden Gelehrten mit den nun einmal gegebenen Verhältnissen nicht zu rechnen verstand, dass er mehr in seinen Idealen, als in der Wirklichkeit lebte. Man kann die gut gemeinten Bestrebungen und den Eifer des Mannes anerkennen; aber ihn deshalb in übertriebenem Enthusiasmus und unselbstständiger Nachahmung als ein „Kräutchen rühr' mich nicht an“ und als einen pädagogischen Reformator hinzustellen, von dem auch das Pünktchen auf dem „i“ einem jeden ein unantastbares Heiligthum sein müsste, das wäre ein Schlag gegen die freie Prüfung und Forschung und würde statt freudiger Entwicklung guter Keime nur starre und unfruchtbare Dogmatik vom Caliber der allein seligmachenden Kirche erzeugen, Intoleranz statt Duldung hervorrufen und abschreckend statt anregend wirken. Deshalb möge man nicht gleich mit inquisitorischem Verfahren, mit der Folterbank verbissener und tüftelnder Buchstabenkritik über mich herfallen, wenn ich einige der Sonderbarkeiten Zillers hier im Interesse der Herbeiführung einer wahrheitsgemäßen Ansicht

*) Vgl. den Artikel: „Zur sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pædagogium VI, S. 296 ff.), den ich vollständig aufrecht erhalte und weiter ausführen und begründen werde, sobald es der Raum dieser Zeitschrift gestattet. Inzwischen möge meine Abhandlung „Über Pädagogik als Wissenschaft“ zeigen, welche Grundsätze für mich maßgebend sind. Der hier vorliegende Artikel ist zwar nicht erschöpfend, aber zutreffend. Dittes.

von hüben und drüben mir mitzutheilen erlaube. Die nun folgenden zehn sonderbaren Ideen Zillers sind sämmtlich in seinem schon genannten Werke „Grundlegung etc.“ zu finden.

Erstens (= erste sonderbare Idee). Ziller wünscht die vollständige Bibel in der Hand der Schulkinder zu sehen und bezeichnet es als Ziel eines jeden Erwachsenen, die Bibel einmal ganz von Anfang bis zu Ende durchgelesen zu haben. — Die bei weitem größte Mehrzahl der Pädagogen aller Confessionen sind aber mit mir der Ansicht, dass ein gut gewählter Auszug aus der Bibel dieser selbst durchaus vorzuziehen sei. In der Hand von Kindern stiftet die vollständige Bibel mehr Schaden als Nutzen, besonders wenn unter hundert von ihnen auch nur ein verdorbenes sich befindet. Es ist ja auch gar nicht nothwendig, dass unsere Kinder nebst dem Guten in der Bibel auch den Abschaum orientalisch-semitischer Nacktheit und Verdorbenheit in Händen haben. Aber selbst für erwachsene Mädchen und Frauen, die in sittlich reinen Verhältnissen leben und aufgewachsen sind, ist die ganze Bibel erst recht keine passende Lectüre. Ich wenigstens würde mich schämen, wenn ich mit einem jungen Mädchen oder selbst mit meiner Frau alle Theile der Bibel zusammen lesen sollte. Und wenn ein moderner Schriftsteller auch nur ein Theilchen der Unflätigkeiten der Bibel in ein Volks- oder Jugendbuch bringen wollte, so würde der viel gescholtene Racker von Staat denselben bald unschädlich machen, und das von Rechtswegen und im Interesse der Sittlichkeit.

Zweitens (= zweite sonderbare Idee). Ziller schädigt die Volksschule, indem er sie zu einer Art Armenschule herabdrückt. Nach seiner Ansicht sollen nämlich alle Schüler, welche eine auch nur etwas über die Volksschule hinausgehende Bildung erlangen wollen, die Volksschule gar nicht besuchen, auch nicht in den untersten Classen. Wenn die höheren Schulen keine Elementarclassen haben, sollen die Kinder privatim für dieselben vorbereitet werden. Infolge dieser Auffassung Zillers würden alle besseren Elemente, z. B. auch die Kinder nur einigermaßen gut situirter Bürger, der Volksschule entzogen werden. Wie schädlich muss die Durchführung einer solchen Idee auf die Menschheit wirken! Stolz, Überhebung und Kastengeist würde dadurch den Kindern der Bemittelten schon von Kindesbeinen an eingeprägt, und die so frühzeitige Erinnerung an die Misère ihres Standes müsste bei den Armen Erbitterung, Neid und andere böse Triebe schon im zarten Kindesalter wachrufen.

Drittens (dritte Idee). Ziller wünscht nicht nur besondere Schulen für Arme und Reiche, sondern sogar für die einzelnen Stände und Vermögensclassen. Bei strenger Durchführung dieser hyperconservativ-reactionären Ansicht müssten eigentlich so viele höhere und niedere Schularten bestehen wie es Steuerclassen gibt, und überdies müssten alle diese Schularten noch in mindestens doppelter Einrichtung, z. B. für Adlige und Nichtadlige, für Schlot- und Landjunker u. s. w., vorhanden sein. Schließlich hätte man auch besondere Schulen für Schuster- und Schneiderkinder, wieder andere für die Kinder von Fabrikarbeitern, Tagelöhnern, Landarbeitern u. s. w. nöthig. Allerdings liegt den Ausführungen Zillers hier wie oft anderswo ein richtiger, längst bekannter Gedanke zugrunde, z. B. dass besondere Schulen für Verwahrloste, dann auch für auffallend mangelhaft organisirte Kinder

geschaffen werden sollen, wie ja thatsächlich für blinde und taubstumme Kinder bereits vielfach besondere Schulen da sind, allein in seiner Einseitigkeit und Missachtung der realen Verhältnisse der Menschheit geht Ziller zu weit und kommt schließlich zu den oben angegebenen Absurditäten. Es gibt in der ganzen Welt keinen so reichen Staat, keine so reiche Gemeinde, welche diesen maßlosen und übertriebenen Anforderungen Zillers auch nur theilweise gerecht werden könnten.

Viertens. Das Französische ist nach Ziller als eine nicht pädagogische Sprache vom Erziehungsunterrichte auszuschließen und nur in den Nebenclassen aller höheren Schulen um des praktischen Bedürfnisses willen zu lehren. Nun sind die Idealanstalten Zillers für die weiter Studirenden die Gymnasien, und zwar die sich möglichst eng an den mittelalterlichen Zuschnitt anschließenden, an denen außer Französisch überhaupt keine neuere fremde Sprache gelehrt wird. Hiernach scheint es die Ansicht Zillers zu sein, dass die neueren Sprachen überhaupt nicht zur allgemeinen Bildung gehören und an den eigentlichen höheren Schulen für alle die, welche weiter studiren und die Wissenschaft später selbst fördern sollen, nicht gelehrt werden, dass höchstens der Kauf- und Geschäftsmann ein bischen Französisch, resp. Englisch erlernen soll. Dadurch wird das längst begrabene Dogma von der allein selig- oder gebildetmachenden lateinischen und griechischen Sprache auf eine lächerliche Spitze getrieben und der wahren Wissenschaftlichkeit mehr geschadet, als genützt. Jedermann weiss, dass derjenige, welcher in den Naturwissenschaften, in der Geschichte, Geographie, Sprachforschung, Philosophie, Astronomie, Medizin u.s.w. nur einigermaßen auf dem Laufenden bleiben und selbstständig wissenschaftlich arbeiten will, ohne Kenntnis einiger neueren Sprachen, namentlich des Französischen und Englischen, zu denen in neuerer Zeit auch das Italienische immer mehr als gleichberechtigt hinzutritt, gar nicht auskommen kann. Oder sind die genannten Disciplinen etwa gar keine Wissenschaften, und ist nur die classische Philologie mit dem heiligen Lateinischen und Griechischen die allein wahre Wissenschaft? Oder soll der Student erst auf der Universität die neueren Sprachen und natürlich hier nur als Nebenfächer, daher mangelhaft, betreiben? Dann ist und bleibt er aber meistens ein Stümper; denn was Hänschen nicht lernt, d. h. wozu in der Jugend nicht ein guter Grund gelegt ist, das lernt Hans nimmermehr oder nur höchst selten. Selbst wenn Ziller nur das Französische von der Schule der zukünftigen Männer der Wissenschaft und der höchsten Beamten verbannen, das Englische aber hätte zulassen wollen, so wäre seine Ansicht nicht minder tadelnswert; denn unsere jetzige Culturstufe erfordert nun einmal vor allem für den Gelehrten, dann auch für die Staatsmänner und die meisten höheren Beamten, dass sie des Französischen nicht unkundig seien. Alle Sophistereien und Träume von idealen Zuständen, die sich nicht verwirklichen lassen, helfen über diese unableugbare Thatsache nicht hinweg. Selbst den Vorwurf, dass das Französische eine nicht pädagogische Sprache sei, würde Ziller wol schwerlich gemacht haben, wenn er eine tiefer eingehende Kenntnis der französischen Literatur besessen hätte.

Fünftens. Ziller will, dass beim Erlernen einer fremden Sprache sowol die Formenlehre als auch die Syntax nur aus der Lectüre nach und nach für den Schüler entstehen soll. Auch diese, theilweise allerdings pädagogisch

richtige Forderung zeigt wieder die Einseitigkeit und Starrheit Zillers in seinen Aufstellungen. In Bezug auf die Syntax gebe ich ihm Recht, allein hinsichtlich der Formenlehre ist sein Vorschlag in der Ausführung zu weitschweifig, zeitraubend, langweilig und zerstreuend. Außerdem verstößt derselbe gegen das Fundament aller Pädagogik; denn er tödtet das Interesse der Schüler. Jeder, der wie ich Versuche dieser Art angestellt hat, wird mir beistimmen, dass Ziller hier daneben gegriffen hat. So ist es z. B. gerade im Lateinischen bei strengster Befolgung des Zillerschen Weges fast unmöglich, dass der Schüler die so unumgänglich nothwendige kurze Übersicht über Declimation und Conjugation erhält, wenn er nicht bereits viele Jahre lateinische Lectüre betrieben hat. Aber auch dann noch werden manche der regelmäßigen Declinations- und Conjugationsformen noch gar nicht vorgekommen sein. Der Schüler hat und gewinnt auf diesem Wege schwerlich einen Zusammenhang von den zahlreichen Formen; er bleibt immer unsicher, und selbst in den geringsten Kleinigkeiten, die sonst schon ein Sextaner spielend überwindet, ist er nach Jahren noch unselbstständig und vom Lehrer abhängig. Die vielen unzusammenhängenden Formen lassen die Freude am sichern Besitz und Können und an der in allem, was man lernt und betreibt, so nöthigen Übersichtlichkeit gar nicht aufkommen. Und es ist doch so leicht, in kurzer Zeit selbst einem Sextaner eine Übersicht über alle diese Dinge zu geben, bei welcher alles selten Vorkommende und Ungebräuchliche ausgeschlossen ist. Sobald dies geschehen ist, muss allerdings das Hauptgewicht in allen Sprachen auf die Lectüre gelegt werden. Bei diesem Verfahren könnten allerdings die jetzigen Ziele der Gymnasien im Lateinischen und Griechischen fast mit der Hälfte der jetzigen übergroßen Stundenzahl erreicht werden. Diese, durch praktische Versuche und eifriges Nachdenken längst vor der Zeit, als ich Herbart oder Ziller kennen lernte, in mir wachgerufene Ansicht stimmt mit den Forderungen Herbarts vollständig überein. Ziller aber, der, wie die Zillerianer strengster Observanz behaupten, der Einzige ist, welcher über Herbart h i n a u s g e g a n g e n ist und ihn weitergeführt hat, geht hier in der That über Herbart hinaus, hat dabei aber wie fast in allen andern Punkten, wo dies geschieht, vollständig fehl gegriffen und ist deshalb in allen solchen Fällen mit großer Vorsicht zu betrachten. Sollte diese meine Behauptung, wie ein gründlicher und langjähriger Arbeiter in der neueren Pädagogik warnend zu mir sagte, selbst wie ein Stoß in ein Wespennest wirken, ich konnte sie aus Liebe zur Wahrheit und im Interesse der guten Sache, der wir doch alle dienen wollen, nicht unterdrücken, möge sie mir auch Hass und Schmähungen einbringen. Meine Ansicht in solchen Dingen ist eben die, dass alles Menschenwerk unvollkommen und verbesserungsbedürftig ist, selbst das der Geister ersten Ranges, wie Kants, Darwins und anderer, geschweige deren zweiten und dritten Ranges, z. B. Herbarts und Zillers, deren zum Theil richtige Gedanken oft nur deshalb so wenig Anerkennung finden, weil übereifrige, unduldsame und fanatische Anhänger und streitsüchtige Heißsporne ihre Meister als Geister ersten Ranges und noch über solche hinaus fast als unfehlbar hinstellen wollen, wodurch sie mit allen kühler Denkenden und klarer Blickenden in gehässige Fehden gerathen.

S e c h s t e n s. Ziller wünscht nicht nur viel zu viele Arten von Schulen (vergl. Nr. 3), sondern auch v i e l z u v i e l e F ä c h e r o d e r L e h r g e g e n s t ä n d e

in ein und derselben Schule. So fordert er neben vielem andern, dass an Volksschulen das Lesen fremder Handschriften betrieben werde, dass der zukünftige Landmann schon in der Volksschule neben den Erfordernissen seines zukünftigen Berufs — als ob derselbe schon bei allen Kindern feststände — auch die nothwendigsten Fertigkeiten eines oder mehrerer Handwerke erlernen solle. Ähnliches gilt nach ihm auch von den Kindern, die ein Handwerk lernen sollen. Alles dieses möchte aber noch angehen, wenngleich die Summe der dazu nothwendigen Gebäulichkeiten, Lehrkräfte, Utensilien u. s. w. nur von sehr wenigen Gemeinden würden aufgebracht werden können. Es soll jedoch nach Ziller in den entsprechenden Nebenclassen der Volksschulen auch eine bestimmte Beziehung nicht nur auf die berufsmäßige Betreibung der Landwirtschaft und Gewerbe, sondern auch der Fabrikthätigkeit, ja sogar des Handels u. s. w. genommen werden. Doch genug hiervon. Bei all den Ober- und Unterabtheilungen Zillers an höheren und niederen Schulen würde sowol eine Unsumme von Lehrerpersonal als auch von kostspieligen Bildungsanstalten für Lehrer erforderlich sein; denn nicht alle können alles nur so aus dem Ärmel schütteln. Aber dass an den höheren Schulen nicht nur musikalische, auch theatralische Aufführungen stattfinden, und dass an den Nebenclassen der Gymnasien die Philologen, Kameralisten, Mediciner und Theologen schon speciell auf ihren zukünftigen Beruf, der, nebenbei gesagt, vor dem letzten Schuljahr nur selten feststeht (welcher Umstand allein schon die Zillerschen Forderungen über den Haufen wirft), vorbereitet, also besonders auf ihr Fachstudium eingedrillt werden sollen, ist wiederum eine Forderung Zillers, die alles Maß überschreitet. Wo bleiben denn da die allgemeinen Bildungsanstalten und die allgemeine Bildung überhaupt, wenn die höheren Schulen schon in den Nebenclassen zu halben Facultäten werden sollen? Ziller befindet sich hier in einem beklagenswerten Irrthum. Die höheren Schulen sollen eben keine einseitige Fachbildung betreiben. So z. B. muss zwar jeder Schüler sich allgemeine naturwissenschaftliche Kenntnisse in ausreichendem Maße aneignen, die Anfangsgründe der Medicin aber gehören nicht in das Gymnasium, auch nicht in die Nebenclassen derselben, sondern auf die Universität. Auch das geläufige Sprechen und Schreiben des Lateinischen gehört nicht, wie Ziller will, in das Gymnasium als allgemeine Bildungsanstalt, sondern ebenfalls auf die Universität, und selbst für diese ist es nach unserm über das Mittelalter weit fortgeschrittenen und umfangreicher gewordenen Bildungsstande mehr ein alter Zopf als eine Nothwendigkeit. Das Hebräische, welches früher nur auf den Universitäten gelehrt wurde, ist nach meiner Ansicht für die Gymnasien ebenfalls ein Übel und zwar nicht blos, weil, wie Ziller glaubt, der Schüler nicht genug mit der Geschichte der Juden vertraut würde, um erfolgreich in die Literatur derselben eindringen zu können, sondern noch aus viel stärkeren Gründen. Es gibt nämlich auf den Gymnasien selbst für den zukünftigen Theologen viel wichtigere Dinge, als das Hebräische. So z. B. würde eine tüchtige Kenntnis der Naturwissenschaften, der deutschen Literatur, der Volkswirtschaftslehre u. s. w. dem Theologen viel mehr Nutzen und Achtung in den Augen der Mitmenschen und einen segensreichern Wirkungskreis in seiner Gemeinde verschaffen, als es das bisschen Hebräisch, welches er auf dem Gymnasium lernt, in übel angebrachten Citaten vermag. Auch die innere Gemüthsstimmung von manchen

unter den Streitern Gottes würde alsdann bei solideren Kenntnissen eine bessere und friedliebendere, der Fanatismus und die Verketzerungssucht geringer werden.

Siebentens. Nach Ziller soll nicht nur der Realschüler die alten Sprachen, sondern auch der Volksschüler **alle** fremden Sprachen so lernen, dass ihnen von den in unsern deutschen Sprachgebrauch übergegangenen fremden Sprachformen und ihren Bestandtheilen (!) ein deutliches Bewusstsein verschafft wird. — Zwischen dem Sprachgebrauche der gebildeten Kreise und der Ausdrucksweise des Volkes besteht jedoch ein so gewaltiger Unterschied, dass die Bezeichnung „unser Sprachgebrauch" viel zu unbestimmt ist. Aber auch abgesehen hiervon, ist diese Forderung Zillers für die Volksschulen unerreichbar, da nicht einmal jeder Volksschullehrer, oder nur verschwindend wenige unter denselben, in wissenschaftlicher Hinsicht Kenntnisse genug besitzen, um dieselbe zu verwirklichen. Ziller sagt aber ausdrücklich, dass in den nach seinen Ideen eingerichteten Volksschulen vom Unterrichte in den Hauptclassen, also in allen Volksschulen und nicht blos in besonderen Nebenclassen, die allgemeine Kenntnis der alten Sprachen (an einer andern Stelle sagt er aller fremden Sprachen, cf. oben im Anfange von Nr. 7) erwartet werden könne. Diese maßlose, fast lächerliche Forderung Zillers zeigt wieder so recht die Einseitigkeit des Mannes und auch, wie wenig er mit dem Leben und den Bedürfnissen des Volks vertraut war, und wie lose er mit der Volksschule in Verbindung stand.

Achtens. Ganz im Widerspruche mit den in Nr. 7 und theilweise auch in Nr. 6 dargelegten Anschauungen Zillers steht seine Forderung, populär dürfe man gar nichts lehren. Ich meine aber, es muss gar vieles sowol in der Volksschule wie an höheren Anstalten populär und zwar recht populär gelehrt werden, z. B. Gesundheitspflege; oder will Ziller etwa die Augenpflege, deren wissenschaftliche Begründung selbst manchem Arzte nur in populärer Übersicht bekannt ist, mit den Volksschülern wissenschaftlich betreiben? Was mag sich Ziller wol dabei gedacht haben, als er schrieb, dass an Volks- und Bürgerschulen „Anleitung zu nationalökonomischer Betrachtung, welche namentlich in die Handelswissenschaft einführt", gegeben werden soll? In populärer Weise soll dies nicht geschehen, und in wissenschaftlicher Weise kann es nicht geschehen, 1. der Kinder wegen, die nichts oder sehr wenig davon verstehen würden, 2. der Lehrer wegen, die kaum Zeit finden werden, sich in die wissenschaftliche Nationalökonomie zu vertiefen. Um nur alle die Dinge, welche Ziller vom Lehrer wissenschaftlich betrieben haben will, zu lernen, dazu gehört Methusalems Alter. Wenn auch nur ein Theilchen der Zillerschen Forderungen, in denen sich zwar eine schöne Menschenseele, aber wenig praktischer Sinn offenbart, verwirklicht werden soll, so muss vieles im besten Sinne des Wortes populär und nicht in breitspuriger, wissenschaftlicher Weise gelehrt werden. Wie anders hätte es Ziller selbst wol möglich machen wollen, den Volksschülern eine allgemeine Kenntnis der alten und neuern Sprachen, die zum eingehendern Verständnis des Deutschen nothwendig seien, beizubringen, als auf populärem Wege? So lernt ja selbst der Gymnasiast das Latein in wissenschaftlicher Weise erst später auf der Universität verstehen und auch dann nur, wenn er Philologie und sprachvergleichende Studien betreibt. Ziller verstand hiervon nur äußerst wenig, wie aus seiner Arbeit über das Vocabellernen im

Lateinischen hervorgeht. Das ist auch gar nicht so schlimm; denn es kann eben nicht jeder alles wissen. Aber mancher Heißsporn unter den Zillerianern könnte hieraus lernen, wie gefährlich es ist, jedes Dictum seines Meisters als ein unantastbares Evangelium hinzustellen und jede abweichende und auf Überzeugung beruhende Meinung sofort mit Spott, Hohn und Verdächtigungen zu verunglimpfen.

Neuntens. Die Lehre Zillers von der Concentration des Unterrichts, dass nämlich alle Unterrichtsgegenstände sich um einen Mittelpunkt drehen sollen, ist, so viel Bestechendes sie auch auf den ersten Blick haben mag, und obgleich das Streben nach einer ungezwungenen Concentration, wie es längst allen denkenden Pädagogen eigen ist, nur gelobt werden kann, in der rigorosen Aufstellung Zillers unhaltbar. Es wird dadurch ein Fach zu einer durch nichts verdienten, herrschenden Stellung erhoben, während alle anderen Fächer, ebenfalls ohne gerechten Grund, zu dienenden Mägden herabgedrückt werden. Dadurch wird die Selbstständigkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände geknickt und, wenn man genauer zusieht, eigentlich eine heillose Decentralisation, Zerstückelung und Zerbröckelung hervorgerufen, welche den Schülern ein völlig schiefes Bild von der Wichtigkeit der einzelnen Lehrfächer gibt. Der Schüler kommt dabei nur sehr schwer zu einer Übersicht über ein ganzes Gebiet des Wissens, es fehlt ihm überall der Zusammenhang; und das ihm stückchen- und brockenweise zu verschiedenen Zeiten aus den verschiedensten Wissenszweigen Dargebotene verwirrt schließlich seinen Geist dermaßen, dass er überhaupt die Fähigkeit, größere Gebiete geistig zu umfassen und zu überschauen, allmählich verliert. Der Schüler verliert bei der Zillerschen Concentration auch die Freudigkeit am Lernen und das Interesse, auf welches doch sonst von Ziller mit Recht so großes Gewicht gelegt wird; denn die Verbindung des hier und da zerstreut vorkommenden Materials zu einem Ganzen kann bei dem Zillerschen Verfahren erst nach einer langen Reihe von Jahren erfolgen. Unterdessen sind aber von Schülern und Lehrern, welch letztere überdies inzwischen noch gewechselt haben, die Anknüpfungspunkte meistens vergessen worden, und es entsteht schließlich ein wirres Durcheinander in den Köpfen der Kinder. Wenn der Schüler z. B. an dem Märchen von den sieben Geislein moralisch-religiöse Ideen einsaugen, Lese- und Schreibeübungen anstellen, die Anfangsgründe des Rechnens erlernen, in die Naturwissenschaft eindringen, Zeichenübungen anstellen und womöglich noch gesanglich sich erlaben, geographisch sich erfreuen und mit der Milchwirtschaft (eigentlich auch mit der Fabrication der Glacé-Handschuhe) bekannt gemacht werden soll, so müssen ihm die sieben Geislein schließlich zum Erbrechen langweilig werden, oder, wie das Volk sagt, zum Halse herauskommen. Es ist ganz unpsychologisch, den einzelnen Unterrichtsgegenständen solche Gewalt anzuthun, die sogenannten einheitlichen Gedankenprovinzen der verschiedenen Fächer nach Belieben zu zerreißen und das Interesse der Jugend auf eine so harte Geduldprobe zu setzen. Deshalb heißt es auch in den Verhandlungen der letzten Directorenconferenz der Provinz Sachsen*) in Bezug auf die Concentrationslehre Zillers, dass sie zu sehr gesucht und

*) Vergl. Frick und Friedels Schrift über Herbart, Ziller, Stoys didaktische Grundsätze. Berlin, Weidmann, 1883.

kaum durchführbar sei, dass sie zu einer Discentration und einem Zerreißen des in den einzelnen Fächern einheitlich vorhandenen Bildungsstoffes führe. Ich kann hier nicht näher auf diese Idee eingehen und verweise daher im übrigen auf die Ausführungen, welche Dr. Fröhlich in seinem Buche „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren etc.“ (Wien bei Pichler, 1883) diesem und dem folgenden Punkte mit großer Ausführlichkeit und Sachkenntnis hat zutheil werden lassen. Wegen seiner im ganzen noch äußerst mäßigen und wolwollenden Kritik Zillers ist Fröhlich aber von einem jungen Zillerianerschen Heißsporne (Elementarlehrer Zillig in Würzburg) so jämmerlich kritisch verarbeitet worden, dass ich mich nicht erinnere, über eine durchschnittlich ebenso fleißige wie sachgemäße und gerecht abwägende Arbeit, als welche die Schrift von Dr. Fröhlich trotz einiger minderwichtiger Mängel doch fast allgemein anerkannt ist, jemals eine so bissige, verdächtigende, wortklauberische und ungerechte Beurtheilung zu Gesicht bekommen zu haben als jene Schmähkritik Zilligs. Vielleicht komme ich auf diesen Gegenstand in einem besonderen Artikel noch näher zurück. Zur Beurtheilung meiner vorliegenden Arbeit will ich noch anführen, dass es hier nur meine Aufgabe war, den alles Maß übersteigenden Überhebungen einiger Zillerianer entgegen zu treten, nicht aber, die Ideen Zillers allseitig zu beurthelien; sonst hätte ich, wie ich offen gestehen will, auch eine Reihe beachtenswerther Lehren Zillers anführen müssen. Ziller ist trotz aller seiner Schwächen ein tüchtiger Mann, und die Fehler solcher Männer sind lehrreicher, als die Vorzüge kleinlicher Geister. Aber unfehlbar ist Ziller nicht, und um dieses den alles begeifernden Heißspornen unter den Zillerianern kurz zu zeigen, habe ich hier einige seiner Blößen aufgedeckt. Deshalb kann man auch diese Arbeit, welche ihrer Natur nach nur negativ sein konnte, nicht als Maßstab für mein Gesammturtheil auffassen; dazu müßte ich noch auf manches andere eingehen, wozu sich mir vielleicht auch noch eine Gelegenheit bieten wird.

Zehntens. Im engsten Zusammenhange mit der Concentrationslehre Zillers steht seine Lehre über den Gesinnungsunterricht, welche beide am ausführlichsten in dem Zillerschen „Leipziger Seminarbuch“ (1875) behandelt sind. Der die Concentration bewirkende Unterrichtsstoff (cf. No. 9) soll nämlich nach Ziller ein culturgeschichtlicher Gesinnungsstoff sein, welcher eine erziehliche Wirkung auszuüben imstande sei. Um diesen und im Dienste desselben sollen sich die übrigen erziehlich und auch die an und für sich nicht erziehlich wirkenden Unterrichtsstoffe als um ihren Mittelpunkt gruppiren. — Schon die Unterscheidung zwischen erziehlich und nicht erziehlich wirkenden Unterrichtsgegenständen ist, da sich eine scharf bestimmte Grenze nicht auffinden lässt, nicht viel mehr als ein bloßer Schematismus, der Zillern als Juristen anklebt, und der sich auch in seiner, juridisch alles nach der Schablone anlegenden Weise und in seiner Unsumme von Specialvorschriften (cf. Seminarbuch von 1875), hinlänglich kundgibt, so dass man oft vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht. Denn, im Grunde besehen, kann und soll jeder Unterrichtsstoff und jede Unterrichtsstunde durch die Art und Weise der Bearbeitung und des Arbeitens erziehlich wirken. Der Rechen-, Zeichen-, Geographie-, Naturgeschichts- und Sprachunterricht, der gar keine erziehliche Wirkung ausübt, ist überhaupt auf Schulen nicht viel wert. In allen diesen und anderen Unterrichts-Fächern und Stunden müssen sittliche und erziehlich

wirkende Ideen, wie die der Wahrheit, der Schönheit, der Duldung, der Rechtlichkeit, des Wolwollens, der Nothwendigkeit der Arbeit und der Freude, die sie in richtiger Anwendung gewährt, u. s. w., sei es den Schülern bewusst oder unbewusst, zur Wirkung gelangen. Doch gebe ich zu, dass einige Stoffe, wie Religions- und profane Geschichte, weniger aber, wie Ziller will, auch das Märchen, vorzugsweise geeignet sind, in erziehlicher Weise zu wirken und die Hauptstoffe für einen etwaigen besonderen Gesinnnngsunterricht abzugeben. Jedoch treibt Ziller auch das Princip des Gesinnungsunterrichts wieder anf die Spitze; seine Auswahl der Gesinnungsstoffe für die einzelnen Altersstufen ist vielfach eine willkürliche und keineswegs unantastbare, auch erschöpfen sie durchaus nicht den gesammten culturgeschichtlichen Inhalt, worüber in den Verhandlungen der schon erwähnten sächsischen Directorenconferenz nnd in der Schrift von Dr. Fröhlich weiteres zu finden ist. Es ist schon eine arge Übertreibung, dass in den acht Stufen des Gesinnungsunterichts von Ziller sämmtliche Stufen der Cultnrentwicklung der Menschheit sich repräsentiren sollen. Die neuere Geschichte ist in denselben nicht vertreten, und gerade diese birgt doch die wichtigsten Cultnrelemente in sich, z. B. das Nationalitätsprincip, welches die Idee, ein nach Sprache, Wohnort, Abstammnng und Geschichte zusammengehöriges Volk zu einer staatlichen Einheit zusammenzufassen vertritt, ferner das Princip der Anerkennung der Menschenrechte, der Beschränknng der absoluten Regentengewalt nnd der Erweiterung der Staatsgewalt in Betreff der Fürsorge für das Wol des Einzelnen u. s. w. So wird also nach Ziller der Schüler auch niemals einen Begriff davon bekommen, dass nnsere jetzige Culturstufe gerade nach den heftigsten Ausbrüchen der Intoleranz und religiösen Verfolgung der vorletzten Stufe das so schöne Princip der religiösen Duldsamkeit und der allgemeinen Menschenliebe vertritt. Für Vaterlandsliebe und Erweckung derselben durch die vaterländische Geschichte ist in den acht Culturstufen Zillers ebenfalls kein Platz, und das ist ein weiterer schwerer Nachtheil derselben. Man kann die vaterländische Geschichte doch nicht in ein dienendes und gänzlich abhängiges Verhältnis zu Christus, der Apostel- oder der Reformationsgeschichte bringen, welche die dominirenden Gesinnungsstoffe Zillers für die letzten drei Jahre der Volksschule bilden sollen. Der Vorschlag Zillers, es könne „die moderne Geschichte in ihren hervorragendsten Momenten nnd Hauptumrissen gleichzeitig mit der alten Geschichte und im Zusammenhang mit ihr anferbant werden“ (S. 429, erste Anfl.) richtet sich schon von selbst als vollständig unpädagogisch, jeder gesunden Concentration widersprechend und zeigt, dass er von keinem praktischen Schulmanne, sondern von einem die gegebenen Verhältnisse ignorirenden Idealisten herrührt. Angesichts dessen braucht man sich gar nicht zu wundern, dass einige Zillerianer die Geschichte theilweise vorwärts, theilweise aber sogar rückwärts lehren wollen (cf. Dr. Reins sechstes Schnljahr, S. 50). Wie sonstwo als Jurist, so erscheint Ziller in seinen acht Culturstufen und in manchen anderen Ausführungen fast als ein Theologe, der theilweise noch von einer mittelalterlichen Weltanschauung befangen ist. Ich erinnere nur an seine Überschätzung der Juden, Griechen und Römer und seine Vorliebe für das Latein, welches er wieder fast ganz so wie im Mittelalter an den Schulen für Gelehrte betrieben zu sehen wünscht.

Die constructive Lehrform beim Geographie-Unterrichte in der Volksschule.

Von Übungsschullehrer ***Robert Schwarz-St.*** *Pölten.*

Soll die constructive oder zeichnende Lehrform beim geographischen Unterrichte in der Volksschule richtig und erfolgreich zur Anwendung gelangen, so muss man sich vorerst über die Tendenz derselben klar sein. Diese letztere ist aber in dem Worte Lehrform genügend ausgesprochen: das Zeichnen soll hier ein Mittel sein um zu lehren, beziehungsweise um zu lernen.

Demnach kann das Zeichnen beim geographischen Unterrichte keine anderen Zwecke verfolgen, als einerseits das Anschauungs- und Auffassungsvermögen der Lernenden zu unterstützen und anderseits eine möglichst intensive Einübung und Verwertung des geographischen Lehrstoffes zu bewirken, beziehungsweise vorzubereiten. Dieses Zeichnen soll also derart zur Anwendung gelangen, dass es erstens klare und deutliche Vorstellungen der jeweiligen Lehrobjecte vermitteln, dass es ferner ein möglichst getreues und dauerndes Behalten des bezüglichen Stoffes bewirken helfe, und dass es schließlich den Schüler befähige, den einschlägigen Lehrstoff nicht nur durch Worte, sondern auch durch Zeichnung wiedergeben und praktisch verwerten zu können.

Der angegebenen Tendenz zufolge ist es einleuchtend, dass es sich in der Volksschule weder um ein Reinzeichnen von Karten, noch um Darstellung von Details handeln könne, sondern einzig und allein um einfache, richtige Skizzen. Es ist also nicht Hauptsache, dass möglichst ausführlich und möglichst schön gezeichnet werde, und dass der Schüler im Verlaufe des Schuljahres so- oder soviel kunstvoll ausgeführte Kartenbilder abliefere; sondern das ist Hauptsache, dass der Unterricht durch das Zeichnen das Verständnis und die räumliche Auffassung der betreffenden Natur- oder Kartenobjecte möglichst fördere, dass die bezüglichen Objecte sich nach absoluter und relativer Gestalt, Lage und Richtung dem Auge immer klarer und vollständiger einprägen, und dass der Lernende schließlich dieselben aus dem Gedächtnisse richtig und ohne Schwierigkeit graphisch wiedergeben könne.

Das Zeichnen tritt nach dem Gesagten beim geographischen Unterrichte in zwei Richtungen auf: 1. als Veranschaulichungs- und Lehrmittel von Seite des Lehrenden und 2. als Einübungs- beziehungsweise Übungsmittel seitens der Lernenden. Beide Anwendungsformen gehen parallel von der geographischen Unterstufe durch die ganze Volksschule.

Auf der Unterstufe, die es bekanntlich mit der Betrachtung der engeren Heimat zu thun hat, dient das Zeichnen hauptsächlich zur graphischen Darstellung der Heimatsobjecte zum Zwecke besserer Orientirung und Übersicht und zur Einführung in die Darstellungsweise der Karten. Es gelangen also zur Darstellung die Lage der Himmelsgegenden, das Lehrzimmer, das Schulhaus, dessen Umgebung, Straßen, Plätze und Bauobjecte des Wohnortes, Schülerwege aus der Schule und in die Schule, der Wohnort selbst, Spaziergänge durch die nächste Umgebung des Wohnortes, dessen oro-, hydro- und topographische Umgebung, der ganze Plan der Heimat, Darstellungen nach verschiedenen Maßstäben und dgl.

Während somit das Zeichnen auf der Unterstufe mehr ein solches nach der Natur, ein Übertragen der Wirklichkeit ins Bild war, ist das Zeichnen der Mittel- und Oberstufe infolge des eigenartigen Lehrstoffes ausschließlich ein Nach- oder Gedächtniszeichnen nach einem Kartenbilde. Der Zweck dieses Zeichnens ist einerseits, die Wandkarte vorzubereiten oder in Ermangelung einer solchen dieselbe zu ersetzen, und andererseits die Einübung und Wiedergabe des bezüglichen Stoffes. Gegenstand dieses Zeichnens sind die Hauptobjecte der Oro-, Hydro- und Topographie entweder einzeln oder im Zusammenhange innerhalb einer natürlichen oder politischen Begrenzung.

Im Nachfolgenden haben wir hauptsächlich den methodischen Vorgang auf der Mittel- und Oberstufe im Auge. Bezüglich desjenigen auf der Unterstufe beziehen wir uns auf ein jüngst erschienenes Werkchen: Methodik des Geographie-Unterrichtes. (Siehe Recension im „Pædagogium“, Octoberheft 1883.)

Das Ergebnis des Schülerzeichnens soll die Skizze sein. Deshalb ist es vor allem nöthig, dass der jeweilige Unterricht mit einer Skizze beginne, welche nur die wesentlichen Objecte des betreffenden Kartenbildes und diese wieder mit der nöthigen Einfachheit und Deutlichkeit und mit Festhaltung eines natürlichen und causalen Zusammenhanges vorführe. Die Auffassung des Bildes geschieht dann seitens der Schüler nicht nur mit dem Auge, sondern auch mit dem Verstande, und das Bild selbst kann seiner Einfachheit wegen in sachlicher und formeller Beziehung leicht übersehen und behandelt werden.

Das Vorbereiten der Wandkarte durch eine Skizze ist also nicht nur zum Zweck eines besseren Verständnisses der ersteren, sondern auch mit Rücksicht auf das Schülerzeichnen unerlässlich. Die Skizze ist vor dem Unterrichte entweder auf einer Sparschieferkarte oder auf der Schultafel mit Kreide zu entwerfen und nach Maßgabe des Unterrichtes während der Lehrstunde zu ergänzen. Was dieselbe am Beginne der Unterrichtsstunde zu enthalten habe, ist abhängig von der Natur des jeweiligen Lehrobjectes und von dem geplanten Lehrgange. Ist das Lehrobject ein noch völlig unbekanntes größeres Ganzes, ein Welttheil, ein Staat, ein Complex politisch zusammengehöriger Länder oder Provinzen, so wird die Skizze anfangs nur die Grenze und den Maßstab vorführen. Ist das Lehrobject ein Kronland, eine Provinz, so wird die Skizze, falls der Lehrgang so ist, wie er sein soll, nämlich analytisch-synthetisch, außer Begrenzung und Maßstab noch alle jene Objecte umfassen, die dem Schüler aus der übersichtlichen, grundlegenden Betrachtung des betreffenden natürlichen oder politischen Ganzen schon bekannt sind. Namen, Buchstaben und Zahlen werden niemals in eine Skizze eingetragen, sondern im Bedarfsfalle stets nebenan oder auf einer zweiten Schultafel notirt.

Dieser Unterrichtsvorgang sagt schon indirect, dass ein Mitzeichnen seitens der Schüler während des Unterrichtes, dass ferner auch ein Benützen der vorgedruckten, stummen Schülerkarten, wie selbe bei der sogenannten scriptiven oder schreibenden Methode zur Anwendung gelangen, sowie diese Methode selbst in der Volksschule völlig ausgeschlossen sei. Wer je in einer Volksschule praktisch thätig war, wird nach dem bezüglichen Warum? nicht weiter fragen.

Die richtige räumliche Auffassung der Kartenobjecte sowie das gedächtnismäßige Nachzeichnen derselben wird der Lehrer außer seinem ganzen methodischen Vorgang noch durch mancherlei specielle Winke bewirken und fördern. Zum Zwecke einer genügenden Einprägung der Karten-Physiognomie bleiben Skizze oder Karte im Lehrzimmer hängen. Die Schüler sammeln sich dann vor dem Unterrichte oder in den Pausen bank- oder abtheilungsweise vor dem Kartenbilde und berichtigen oder ergänzen ihr diesbezügliches Wissen. Selbstverständlich wird der Lehrer nie versäumen, auch bei diesem Selbstunterrichte die Schüler zu führen, damit derselbe nicht in ein zweckloses, müßiges Gaffen ausarte. Die oben angedeuteten Winke beziehen sich, solange die Kinder der Kenntnis der Gradeintheilung noch entbehren, hauptsächlich auf gedachte Senkrechte und Wagrechte und auf ein Anlehnen an geometrische Formen.

In der Schule zeichnen die Schüler nur bei Wiederholung und Prüfung und zwar einzeln mit Kreide an der Schultafel. Die Mitschüler folgen in der Regel mit Spannung der Entwickelung der verlangten Skizze und beurtheilen und verbessern sodann dieselbe aus eigenen Mitteln oder mit Hilfe der Wandkarte. Die bezügliche Einübung und Übung erfolge also nur außerhalb der Schulzeit, und da bekanntlich Zeichnen und Malen stets eine Lieblingsbeschäftigung der Jugend ist, so braucht man nicht zu fürchten, dass die Schüler einer diesbezüglichen Forderung nicht mit genügendem Fleiße nachkämen. Sie thun in der Regel mehr als gefordert wird. Sie versuchen sich sogar in Reliefbildungen, indem sie Sand- und Lehmhaufen zu den verschiedenen Gebilden des Erdfesten umgestalten, indem sie Objecte der Hydrographie und ganze Gegenden nachbilden u. s. w.

Das Schülerzeichnen als häusliche Übung geschehe mit den einfachsten Hilfsmitteln, in Hof und Garten im Sande, im Schnee, oder mit Kreide oder Stift auf Schiefertafeln u. s. w. Dasselbe kann ja auch als Spiel betrieben werden. Ein Schüler zeichnet irgend ein Kartenobject und seine Gespielen sollen dasselbe erkennen und nennen. Selbstverständlich wird es hiebei auch nicht ohne Kritik und Berichtigung abgehen.

Kommt die Unterstufe ihren Verpflichtungen nach und wird der eben dargelegte Unterrichtsvorgang von der ersten Geographiestunde an festgehalten, so erlangen die Schüler schon während der Mittelstufe eine befriedigende Gewandtheit und Sicherheit in graphischen Darstellungen und im übrigen ein sicheres und actives Wissen.

Richtiges Erfassen des Gegenstandes und Volksschulpraxis werden jeden Lehrer zu diesem Unterrichtsvorgange hinführen. Derselbe stellt die geringsten Anforderungen an die materiellen Mittel der Volksschule und an die relativ knappe Unterrichtszeit, sichert aber trotz dessen befriedigende Unterrichtserfolge.

Die nationale Schule.

Von Schulinspector Wyß-Burgdorf.

Motto: Ans Vaterland, ans theure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen.
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft;
Dort in der fremden Welt stehst du allein,
Ein schwaches Rohr, das jeder Sturm zerknickt.
Schiller: Tell.

Im October dieses Jahres versammelt sich der schweizerische Lehrerverein in der Stadt Basel. Als Tractandum für die Hauptversammlung wurde das obige Thema gewählt. Wer die Verhältnisse der Schweiz kennt, wird die Wahl als eine zeitgemäße betrachten. Die Schweiz ist eine Conföderation von 22 Cantonen, von denen jeder selbstständig ist; sie bildet einen „Bundesstaat", denn über den cantonalen Regierungen ist eine Bundesregierung. Diese Staatsorganisation bringt es mit sich, dass die einzelnen Cantone sich frei bewegen und entwickeln können. Auch die Vergangenheit hat die freie Bewegung gefördert. So haben sich mit der Zeit in der Schweiz die größten Verschiedenheiten ausgebildet sowol in politischer, als socialer und confessioneller Hinsicht. Zu diesen Unterschieden gesellt sich noch die Verschiedenheit der Sprache. Wir haben in unserer kleinen Schweiz nicht weniger als vier Nationalsprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Romanisch. — Die confessionellen und politischen Gegensätze haben sich in den letzten 12 Jahren, nämlich seit der Unfehlbarkeitserklärung des Papstes, mächtig verschärft. Dieses Dogma hat die Absetzung eines renitenten Bischofs zur Folge gehabt. Seitdem dieser Culturkampf entbrannt ist, wird jeder freie Gedanke, der von der Bundesregierung ausgeht, von den römisch gesinnten Cantonen leidenschaftlich bekämpft und im Verein mit den Conservativen unter den Protestanten verworfen.

Die nationale Einheit der Schweiz wird dadurch sehr geschwächt, ja sogar bedroht. Kantonalismus und Confessionalismus erheben immer mächtiger das Haupt, und wozu diese schließlich führen, das sagen die zahlreichen Bürgerkriege, die in der Schweiz schon vorgekommen sind.

Wenn nun aber das nationale Element von innen oder von außen bedroht wird, so ist es zeitgemäß, auf Mittel zu seiner Stärkung zu denken, und die Schulmänner haben recht, wenn sie sich fragen, wie die Schule zum nationalen Gedanken sich stellen soll.

Ähnliche Verhältnisse, wie in der Schweiz, kommen aber in andern Staaten Europas auch noch vor. Umsomehr mag das gewählte Thema allgemeines Interesse erwecken.

Indem wir nun auf unser Thema selber eintreten, verwahren wir uns zum voraus gegen den allfälligen Vorwurf, dass wir etwa den Patriotismus überschätzen. Als die oberste Norm der Erziehung ist nicht der Patriotismus

zu betrachten, sondern das Ideal des Menschen. Das oberste Princip der Schule bleibt die Menschenbildung, das Humanitätsprincip, wie ja auch das Christenthum keinen nationalen Charakter trägt, sondern die Menschheit über die Nationalität zur Menschlichkeit erhoben hat.

Dieses Ideal bleibt also für die Erzieher der oberste Leitstern. Je näher der Einzelne demselben kommt, ein desto besserer Bürger seines Landes, ein desto hingebenderer Patriot wird er auch sein.

Zum Patriotismus gehören auch die Tugenden der Uneigennützigkeit, Gemeinnützigkeit, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Arbeitsamkeit und Pietät. Alle diese machen aber auch von der allgemein menschlichen Bildung einen wesentlichen Bestandtheil aus. Wer nicht ein guter Bürger seines Vaterlandes ist, der ist auch kein guter Mensch; und wer kein guter Mensch ist, der ist auch kein guter Bürger.

Patriotismus und Humanismus oder Kosmopolitismus sind also nicht etwa Gegensätze, sondern sie ergänzen einander. Und zwar ist ihr Verhältnis der Art, dass der Patriotismus als eine Vorstufe des Humanismus gelten kann.

Als Vorstufe zur sittlichen Menschenbildung kommt also dem Patriotismus eine hohe Bedeutung zu, und die Erziehung darf das nationale Element nicht vernachlässigen. Sein eigenes Vaterland, sein eigenes Volk ist jedem Bürger näher als die Menschheit und näher als andere Völker. Indem er sich dem Wol der eigenen Nation widmet, begründet er sein eigenes Wol und veredelt er sein eigenes Selbst. Im Dienst für das Vaterland lernt er die Selbstverleugnung, die Begeisterung, die Aufopferung und Liebe kennen, er dient im Vaterland der Menschlichkeit.

Nur hat man sich in der Pflege des Patriotismus zu hüten, dass man sich nicht gegen andere Culturvölker absperrt. Das übertriebene Nationalitätsprincip war oft schon eine Geißel des Menschengeschlechts und hat zu manchem Vernichtungskriege geführt.

Bleiben wir also dabei, dass die allgemeine Menschenbildung als oberstes Ziel der Erziehung anzustreben ist! Halten wir also auch daran fest, dass die Charakterbildung über die Wissensbildung zu setzen ist! Dieser Grundsatz gelte auch für die eigentlichen Wissensfächer, wie Geschichte und Naturkunde.

Nachdem wir nun aber die allgemeine Menschenbildung betont haben, können wir um so bereitwilliger zugeben, dass sich auch in der Erziehung das allgemein Menschliche in nationaler Form auspräge. Alles, was im nationalen Leben vernünftig und sittlich ist, soll von der Erziehung verwendet werden und dient den Zwecken der Menschenbildung. Hierher zählen wir:

1. Das Lesen der nationalen Literatur; 2. das besondere Hervorheben der Züge edler Vaterlandsliebe im Geschichtsunterricht; 3. die Bekanntmachung mit den Naturschönheiten des Landes, mit seinen Gesetzen, Einrichtungen und seinem Gewerbfleiß; 4. die Pflege patriotischer Lieder und die Feier nationaler Feste und nationaler Männer. Mit Rücksicht auf diese Punkte möchte ich noch folgende Bemerkungen anfügen:

Dem Geschichtsunterricht sollte mehr Zeit gewidmet werden, als bisher, z. B. im Canton Bern, üblich war. Ich verlange für den Geschichtsunterricht wöchentlich 4 Stunden im Winter und 2 im Sommer. Hierdurch wird es möglich, ein reiches Material gründlich zu verarbeiten und zwar so, dass es

nicht nur der ethischen Bildung und der Wissensbildung zu statten kommt, sondern auch der sprachlichen Übung. — Damit ein selbstständiges Arbeiten des Schülers und vielfache Wiederholung und Übung möglich sei, soll der geschichtliche Stoff dem Schüler in einem Lesebuch geboten werden, und in einem besonderen Anhang sind wichtige zeitgenössische „Urkunden“ als Marksteine einzelner Zeitabschnitte beizugeben. — Für die oberen Classen der Volksschule ist die neuere Zeit einlässlich zu behandeln, weil dadurch das Verständnis der Gegenwart erleichtert wird. In der schweizerischen Volksschule ist demnach in der Oberclasse besonders die Zeit von der Reformation bis 1848 vorzuführen. — Bezüglich der Feier nationaler Festtage und nationaler großer Männer dürfte die schweizerische Volksschule mehr thun, als sie bislang gethan hat. Der Tag des Bundes im Rütli sollte von jeder Schule jedes Jahr in passender Weise gefeiert werden, und jede andere Nation hat einen ähnlichen nationalen Tag, der zur patriotischen Bildung zu verwerten ist.

Zur Stärkung der Liebe zum Vaterland wird es ferner beitragen, wenn auch den einzelnen Provinzen desselben ein gewisses Maß freier Bewegung und individueller Entwickelung gestattet wird. Provinzielle Eigenthümlichkeiten sind zu achten, die einzelne Gemeinde soll sich selbstständig verwalten, der einzelne Bürger darf sich in religiösen Dingen, in Handel und Gewerbe frei bewegen, auch die Schule werde nicht durch eine kirchliche Kaste geknechtet; alles das wird dazu beitragen, dass der einzelne Bürger sich wol fühlte, darum dem gesammten Vaterlande und seinen Institutionen um so größere Liebe zollt.

Je größer aber diese individuelle Freiheit ist, um so mehr muss auch wieder dafür gesorgt werden, dass das nationale Bewusstsein, die nationale Einheit gestärkt werde. Zu dieser Stärkung des nationalen Bewusstseins kann die Volksschule viel beitragen, wenn sie als eine nationale Angelegenheit betrachtet, als Staatssache erklärt und z. B. in der Schweiz unter den Schutz der Bundesregierung gestellt wird.

Es ist ein großer Fehler in der schweizerischen Volksschule, dass hier der schweizerisch-nationale Gedanke noch nicht zum Durchbruch gekommen ist. Die Competenzen, die der Bund hat, sind äußerst gering. Zwar wird man die Leitung der Volksschulen immer den Cantonen überlassen müssen; aber dafür sollte doch gesorgt werden, dass in den Schweizerschulen ein schweizerischer Geist und nicht der römische herrsche, dass nicht Leute über die Schule einzelner Cantone regieren, die erklären: „Zuerst sind wir Katholiken, erst nachher Schweizer.“

Wo eine solche Partei über die Schule herrscht, da wird der nationale Gedanke bedroht.

Im Interesse der patriotischen Erziehung in der Schweiz muss man daher das nationale Princip betonen und verlangen, dass der Bundesregierung auch die Befugnis ertheilt werde, ein Minimum der Leistungen für die Primarschule festzusetzen.

Dieser Gedanke ist zeitgemäß, da bereits eine neue Revision der schweizerischen Verfassung in Anregung gebracht ist.

Die Niederlage des „Schulvogtes“ vom 26. November 1882 hat die Nothwendigkeit einer solchen Befugnis des Bundes deutlich an den Tag gelegt.

Pädagogische Rundschau.

Wegen der Überfülle des Materiales, welches Berücksichtigung im „Pædagogium“ fordert, müssen wir unsere Rundschau diesmal theilweise auf kurze Notizen beschränken, denen in den folgenden Heften weitere Ausführungen folgen werden.

Im allgemeinen dauert die Situation des Vorjahres fort: die in voller Blüte stehende kirchliche und politische Reaction wirkt hemmend und störend auf das Schulwesen. Über den Stand der Dinge in der Schweiz gibt der vorstehende Artikel von Wyß in Kürze Auskunft. Dass ferner in Belgien die clericale Partei wieder einmal zur Herrschaft gelangt ist und sich ihrer Gewohnheit gemäß sogleich auf die Volksschule geworfen hat, um dieselbe einerseits ihrer besten Errungenschaften zu berauben, anderseits wieder unter den Krummstab zu bringen, wird unseren Lesern zur Genüge bekannt sein. Recht übel ergeht es dabei dem Lehrerstand; ihn zu demüthigen, zu entehren, zu unterwerfen oder, soweit dies nicht gelingt, ihn in einen undurchdringlichen Nebel zu hüllen, das ist stets ein Hauptgeschäft der clericalen Partei.

Sehr lebhaft und mit ziemlichem Erfolge betreibt sie dasselbe gegenwärtig in der Südwestecke Deutschlands, in Schwaben. Von jeher sind die dortigen Lehrer in der Mehrzahl recht stille Leute gewesen, die nach außen wenig davon merken lassen, dass sie einer großen Culturnation angehören und sich mit dieser in engem Contact und in solidarischer Verbindung fühlen, trotzdem sich in ihrer Mitte eine nicht geringe Anzahl tüchtiger Männer befindet. Schon im Jahre 1836 bemerkte R. J. Wurst im Vorworte zur ersten Auflage seiner „Sprachdenklehre“: „Außerdem kann ich mich berufen auf die Erfahrungen vorzüglicher Schullehrer Württembergs, deren Zahl in der That größer ist, als manche pädagogischen Zeitschriften zu wissen scheinen.“ Woher es aber kommt, dass die Welt von dem Stillleben der schwäbischen Schulwelt so wenig erfährt, wird aus Folgendem einigermaßen klar werden. Nach zuverlässigen Mittheilungen erscheint zu Spaichingen in Württemberg unter dem Titel „Magazin für Pädagogik“ ein clericales Blatt von der allerschwärzesten Sorte, welches alle Keime freier Entwickelung zu ersticken sucht, auf alles Gute, das sich in seinem Bannkreise findet, einen dunkeln Schatten wirft und dabei eine derartige Tyrannei ausübt, dass die freisinnigen Elemente der Lehrerwelt sich kaum rühren können. Unser Gewährsmann bemerkt, dass die Schwaben, wenn sie nach den Leistungen der

Schreiber des „Magazins", die das ganze Jahr von nichts als Religion und Tugend schwatzen und alles zum Höllenpfuhl verdammen, was nicht clerical ist, beurtheilt würden, in sehr üblen Ruf kommen müssten; doch gebe es unter ihnen nicht wenige, welche dem Treiben der herrschenden Partei völlig abgeneigt seien und mit ganzem Herzen auf Seiten der Gegenpartei stehen. Nur sei gar mancher ehrliche Mann durch Erfahrungen der bittersten Art dahin gebracht worden, jede Kundgebung nach außen zu unterdrücken und ebenso seine Meinung über das geistige Helotenthum und deren Beförderer wie seine Sympathie für Geistesfreiheit und deren Vertheidiger in sich zu verschließen. Wie aber das genannte Organ der Verdummung und Verhetzung dennoch den Weg in alle katholischen Schulen Württembergs und Badens habe finden können, das sei leicht zu erklären. „Das Geheimnis ist ganz einfach: der Ortsschulinspector befiehlt die Beschaffung der ‚vortrefflichen' Schrift auf Kosten des Schulfonds, und so wird es gehalten, wenn schon der Lehrer es nicht lesen kann noch mag. Dagegen wird die Entwickelung und Verbreitung eigentlicher, aus dem Schoße der Lehrerwelt hervorwachsender, pädagogischer Blätter und Schriften mit allen Mitteln geistlicher Macht angefeindet und gehemmt." Das sind freilich bedenkliche Zustände; doch hoffen wir, dass das Wort noch gilt: „Der wackre Schwabe forcht' sich nit."

Neulich hat ein wackerer Österreicher sich dieses Sprüchleins erinnert und dadurch eines der kühnsten Häupter der streitenden Kirche in Verlegenheit gebracht. Wie bekannt hat in Österreich durch die Schulgesetz-Novelle die clericale Partei wieder eine recht günstige Stellung gewonnen, welche denn auch aufs beste ausgenützt wird, und infolge dessen ereignete sich folgende Geschichte. Einer der streitbarsten Kirchenfürsten Österreichs, der Bischof Rudigier in Linz, hat am 6. September d. J. an den Lehrer Franz Rohrweck in Leonfelden (Oberösterreich) eine Zuschrift gerichtet des Inhaltes, dass der genannte Lehrer angeklagt sei, sein Amt zur Gefährdung des katholischen Glaubens zu missbrauchen, und dass der Bischof sich veranlasst sehe, ihn in Untersuchung zu ziehen, eventuell das kirchliche Strafverfahren gegen ihn einzuleiten. Daher fordere Rudigier „kraft seiner bischöflichen Amtsgewalt über alle katholischen Christen der Diöcese" den Lehrer Rohrweck auf, am 12. September abends im Pfarrhofe von Leonfelden sich „zur Vernehmung" dem Bischof vorzustellen. Da jedoch nach bestehenden Gesetzen die Disciplinargewalt über Lehrer lediglich den Schulbehörden zusteht, so ist Rohrweck der Vorladung des Bischofs nicht nachgekommen, worauf Rudigier am 13. September in der Kirche zu Leonfelden eine Predigt gehalten, in welcher er nebst anderen liberalen Gesetzen Österreichs besonders das Schulgesetz als das „abscheulichste" von allen verurtheilt und dann Rohrweck beschuldigt hat, er sei ein „unchristlicher" Lehrer, ein Feind des „katholischen Glaubens", der den Luther verherrliche und so den Unglauben in die Herzen der Kinder streue. Er, der Bischof, sei eigens nach Leonfelden gekommen, um diesen unchristlichen Lehrer zur Verantwortung zu ziehen. Da aber der Angeklagte der Vorladung nicht gefolgt sei, so müsse Redner, der Bischof, unverrichteter Dinge wieder abreisen. Wir bemerken hierzu, dass zuverlässigen Mittheilungen zufolge das Verbrechen Rohrwecks darin besteht, dass er den confessionellen Hass zu mildern und unrichtige Meinungen über Andersgläubige zu beseitigen suchte; dass er insbesondere den Schulkindern

sagte, sie hätten sich unter Protestanten keine ungewöhnlichen Menschen, keine Ungeheuer vorzustellen, und es gebe auch unter ihnen brave und gute Leute. Wir fügen noch bei, dass Rohrweck als ein pflichttreuer Lehrer bekannt ist und erst vor wenigen Wochen vom Bezirksschulrathe, seiner Dienstbehörde, den Ausdruck der vollsten Anerkennung erhalten hat. — Infolge der Predigt Rudigier's hat die Gemeindevertretung von Leonfelden einstimmig folgenden Beschluss gefasst:

„Die Vertretung der Marktgemeinde Leonfelden erklärt zur Wahrung des Ansehens der hiesigen Volksschule und der an derselben wirkenden Lehrpersonen, dass die vom Bischof Rudigier in der am 13. d. hierorts gehaltenen Predigt erhobenen Beschuldigungen gegen die hiesige Volksschule, welche eine der mindesten und schlechtesten seiner Diöcese sei, sowie speciell gegen einen der hiesigen Lehrer, Rohrweck, welcher sein Lehramt zur Gefährdung des katholischen Glaubens der Kinder missbrauche, auf ungenügenden, von persönlicher Feindschaft und religiösem Übereifer dictirten Informationen beruhen; sie constatirt im Gegentheil auf Grund eigener Wahrnehmungen, sowie gestützt auf ein vom Bezirks-Schulrathe Freistadt an den Schulleiter erlassenes Belobungsdecret, dass der Zustand der hiesigen Volksschule ein ausgezeichneter und das lehramtliche Wirken des vorgenannten Lehrers, sowie des übrigen Lehrkörpers vollkommen zufriedenstellend und nur einer belobenden Anerkennung würdiges ist. Hiervon sind der Bischof, der Abt von Wilhering und der hiesige Schulleiter zu verständigen." Ehre einer solchen Gemeindevertretung! — Dass in Österreich die famosen „Schulbesuchs-Erleichterungen" auf Grund der Novelle von clericaler Seite eifrig propagirt werden, und dass bei Verminderung der Schulzeit die Religionsstunden und kirchlichen Übungen thunlichst vermehrt werden, wird niemand auffällig finden.

Und so ist Aussicht vorhanden, dass die Volksbildung sich allmählich wieder jener Höhe annähert, welche im Stammlande der Hierarchie neulich so klar zu Tage getreten ist. Diesmal kam die Beleuchtung der Erziehungsresultate nicht von der Statistik, sondern von der Cholera. Die „Wiener allgemeine Zeitung" vom 15. September d. J. berichtet aus Neapel: „Das niedere Volk kennt überall kein Vertrauen zur Regierung und den Organen derselben, seine Vertrauten sind die Schutzheiligen und die Geistlichen. Diese Thatsache ist in diesen Tagen aufs klarste zum Vorschein gekommen. Zum heiligen Rochus, dem Beschützer gegen die Pest, nahm man seine Zuflucht und stellte ihm zu Ehren eine Procession an. Zahlreiche Processionen mit dem Bilde St. Gennaro's gingen durch die Straßen, an den Straßenecken baute sich das Volk kleine Altäre, um vor dem Bilde eines Heiligen zu flehen. Zu einer Kirche der heil. Anna ging ein langer, langer Zug weinender und heulender Weiber, alle warfen sich nieder vor der Statue derselben, die sich wie viele andere, in einem Glaskasten befindet — und siehe da! Sta. Anna hat ein Mirakel vollbracht. Während die Weiber sie anflehten, zerbrach eine der großen Glasscheiben ihres Schrankes. Die Weiber schrieen vor Freude und verkündigten: Santa Anna hat uns erhört! Einer seltsamen Procession begegneten wir heute, vielen Hunderten von Weibern mit Dornen im Haar, singend, weinend, schreiend, so zogen sie zur heiligen Anna. Auch St. Gennaro hat ein Mirakel vollbracht: denn in einer finsteren Straße, wo ein Bild desselben

überkalkt worden war, erschien dasselbe wieder, denn der Kalk hatte sich gelöst, und Tausende kamen, um dieses Mirakel zu sehen. Jetzt liegt man dort auf den Knieen, und vor jenem Bilde brennen Kerzen.“ — Mit diesen Nachrichten kam ein Telegramm des Inhaltes, „dass der italienische Minister-Präsident Depretis ein Rundschreiben erlassen hat, in welchem alle Communallehrer aufgefordert werden, auf ihre Posten zurückzukehren (in Italien sind im September Schulferien), um im Vereine mit den Behörden gegen den Aberglauben zu kämpfen, der leider die Schuld trägt, wenn die Epidemie in Italien solche Fortschritte macht.“ — Wie naiv doch ein liberaler Minister-Präsident sein kann! Einem Jahrhunderte lang systematisch verdummten Volke sollen nun in der äußersten Noth die armen Volksschullehrer im Handumdrehen ein Licht aufstecken, trotzdem die blinde Masse die Schule verachtet und ihre Kinder von den Stätten der Aufklärung fernhält, sie vielmehr in den blöden Aberglauben der Alten einweiht, während die Volksschullehrer macht- und wehrlos, von allen Seiten gedrückt und verlassen vor einer Aufgabe stehen, zu deren Lösung trotz des vor etlichen Jahren erlassenen liberalen Schulgesetzes keine ernsten Anstalten gemacht werden. Seltsam. Es bedarf einer ungeheuren Calamität, damit den Staatslenkern die Augen aufgehen, und dann glaubt man, auf einen Wink des Herrn Minister-Präsidenten könnten die Parias unter allen öffentlichen Functionären ein Wunder verrichten, um die Gesellschaft zu retten. Das müsste man denn doch ganz anders anfangen, als es die landläufige Staatsweisheit für gut findet. — Wenn an diesen traurigen Erscheinungen der Zeit etwas Tröstliches gefunden werden kann, so mag es der Umstand sein, dass die Unvernunft dem Culminationspunkt nahe ist und hoffentlich bald den Niedergang antritt.

Wenden wir uns nun einigen Lichtpunkten zu. Am 11.—13. August fand in Troppau der erste deutsch-österreichische Lehrertag statt und nahm einen sehr erfreulichen Verlauf. Zwar erlitt er eine kleine Störung, und besonders fiel es auf, dass ihm alle in Troppau domicilirenden officiellen Persönlichkeiten des Schuldienstes, der Landesschulrath, der Landesschulinspector u. s. w., fern blieben — auch ein Zeichen der Zeit. Aber die Lehrerschaft selbst hielt sich wacker, erledigte eine respectable Tagesordnung und fand seitens der Bevölkerung Troppaus das freundlichste Entgegenkommen. Wir hoffen in der nächsten Nummer Raum für einen Bericht über diese Versammlung zu finden.

Aus Leipzig wird uns mitgetheilt, dass dort in Lehrer- und in Bürgerkreisen eine lebhafte und erfolgreiche Thätigkeit zur Gründung von Erziehungsvereinen im Geiste des verstorbenen hochverdienten Orthopäden Schreber entfaltet wird. Der Zweck besteht hauptsächlich darin, der physischen Entwickelung der Jugend ihr Recht neben der geistigen zu wahren, insbesondere Spielplätze zu errichten zur Erholung der Kinder von der Schularbeit und zur Förderung ihrer harmonischen Ausbildung überhaupt. Eine ausgezeichnete Broschüre über die Sache, unter dem Titel „Spielplätze und Erziehungsvereine“ von Eduard Mangner, ist bei Friedrich Fleischer in Leipzig erschienen. Sie verdient die Beachtung aller Pädagogen und wird sich speciell da als guter Rathgeber erweisen, wo man nach dem Vorgange der Leipziger Schrebervereine auf eine heilsame Entwickelung der heranwachsenden Jugend Einfluss nehmen will, was in allen größeren Städten höchst

wünschenswert ist. Zugleich bietet sich hier eine vortreffliche Gelegenheit zur Herstellung einer innigen Verbindung zwischen Familie und Schule.

In Frankreich und England wird zwar die begonnene Reform der Volksschule ebenfalls durch die allgemein bekannten Hindernisse bedeutend erschwert, von Seite der Staatsregierung und der öffentlichen Organe aber thatkräftig, consequent und erfolgreich fortgesetzt; in beiden Staaten ist binnen wenig Jahren die Zahl der Schulen, Lehrer und Schüler in großem Maßstabe gewachsen und geht der Unterricht einer durchgreifenden Verbesserung entgegen. Auch hierüber werden wir noch ausführlich berichten.

Zu Cleveland hat am 8.—12. Juli der 15. deutsch-amerikanische Lehrertag mit sehr befriedigendem Erfolge stattgefunden; wir kommen auf denselben noch zu sprechen. — Der in St. Louis erscheinende „Anzeiger des Westens" vom 3. Juli berichtet über das 50jährige Jubiläum eines deutsch-amerikanischen Lehrers. Friedrich Steines, geb. am 1. Dec. 1802 in Ketting a. d. Ruhr, war, nachdem er 16 Jahre als Lehrer zu Lohdorf im Kreise Solingen, nahe Elberfeld, gewirkt hatte, 1834 nach Amerika ausgewandert und am 2. Juli d. J. in St. Louis eingetroffen. Dort hat er die erste deutsche Schule gegründet und überhaupt zur Verbreitung deutscher Bildung, Sprache und Sitte in hervorragender und erfolgreicher Weise gewirkt. Wenn in dieser Stadt, die vor 50 Jahren 7000 Einwohner zählte, heute aber deren eine halbe Million aufweist, verhältnismäßig mehr deutscher Unterricht ertheilt wird, als in irgend einer anderen Stadt Amerikas, und überhaupt das Deutschthum, besonders auch die deutsche Presse eine angesehene Stellung einnimmt, so gebürt dem braven Steines ein wichtiger Antheil an diesem Erfolge. Daher hatten sich zahlreiche ehemalige Schüler und sonstige Verehrer des nun 82jährigen, noch rüstigen Greises in seine Behausung begeben, um ihm ihre Dankbarkeit und Anerkennung an den Tag zu legen. Auch der deutsch-amerikanische Lehrerbund beglückwünschte durch seinen Vertreter, Herrn Louis Soldan, den Jubilar, als ein leuchtendes Vorbild der jüngeren deutsch-amerikanischen Lehrerschaft.

Literatur.

Vorbemerkungen.

Wir haben uns entschlossen, das bisher dem Pædagogium beigegebene „Literaturblatt" unserer Zeitschrift, ohne dieselbe zu verkürzen, unmittelbar anzuschließen, um zur Besprechung literarischer Erscheinungen mehr Raum und eine freiere Bewegung zu gewinnen, als uns der bisherige, streng begrenzte und ziemlich enge Rahmen gewährte. Wir hoffen nunmehr, binnen kurzer Zeit die Rückstände unserer literarischen Revue erledigen und dann den Novitäten des Buchhandels rascher folgen zu können als bisher. Für die nächste Zeit müssen wir allerdings noch um Geduld bitten, da unsere Zeitschrift so viele und umfängliche Materien zu bearbeiten hat, dass der Raum stets zu eng wird, weshalb wir auch diesmal nebst manchem anderen der Literatur nur wenige Blätter widmen können. Indem wir also unsere Leser und Mitarbeiter, sowie Autoren und Verleger von Büchern wiederholt um Nachsicht wegen mannigfacher Verzögerungen bitten, hoffen wir den kolossalen Andrang von Tractanden aller Art allmählich derart bewältigen zu können, dass auch die Literatur genügenden Raum finde. Allerdings müssen wir im Hinblick auf den fast unübersehbaren Umfang derselben unserer Revue bestimmte, dem Zwecke unserer Zeitschrift entsprechende Grenzen ziehen und selbst von demjenigen Materiale, welches in pädagogischen Blättern berücksichtigt zu werden pflegt, einen Theil ausschließen, alles nämlich, was schon in besonderen Fachblättern genügende Vertretung findet, oder was sich lediglich in längst gebahnten Geleisen bewegt, oder überhaupt nicht von erheblicher Bedeutung ist, also z. B. Leitfäden für den herkömmlichen Religionsunterricht (Katechismen), Werke über Musik, Liedersammlungen, Grammatiken der alten Sprachen, Fibeln, Lehrerkalender u. s. w. Wir bitten also Autoren und Verleger, uns Sachen dieser Art, wenn sie nicht irgend einen neuen Gedanken oder Gesichtspunkt enthalten, nicht zuzusenden. Dagegen behalten wir uns wie bisher das Recht vor, auch solche literarische Erscheinungen zu besprechen, welche uns nicht eingesendet werden, da wir uns nicht zu der Maxime bekennen können, es stehe den Autoren und Verlegern frei, sich die Recensenten ihrer Erzeugnisse resp. die Blätter zur Besprechung derselben nach Belieben zu wählen, vielmehr der Meinung sind, dass jedes öffentlich erscheinende Buch der unbeschränkten öffentlichen Prüfung unterzogen werden dürfe.

Unsere Grundsätze bleiben die alten. D.

Die Philosophie als Idealwissenschaft und System. Zur Einleitung in die Philosophie von J. Frohschammer, Professor der Philosophie in München. Daselbst 1884, A. Ackermanns Nachfolger. 98 S. 2 M.

Bekanntlich hat die Philosophie in der neuesten Zeit aus verschiedenen Ursachen, zumeist durch die Philosophen selbst und besonders durch die auf sie schwörenden Secten, an Ansehen und Einfluss bedeutend verloren, so dass viele Männer der Wissenschaft kaum noch Notiz von ihr nehmen, oder doch ihrer Berechtigung sehr enge Grenzen ziehen. Je mehr dies im Hinblick auf Wissenschaft und Kunst, Religion und Sitte, kurz, auf die höchsten Interessen der Menschheit zu beklagen ist, um so erfreulicher muss jeder Erfolg versprechende Versuch, jedes günstige Anzeichen einer Wiedereinsetzung der Philosophie in ihre alten Rechte und Würden er-

scheinen. Ein solcher Versuch, ein solches Anzeichen liegt uns in Frohschammers „Philosophie als Idealwissenschaft“ vor. Allerdings enthält die Schrift — wie sich schon aus deren geringem Umfange vermuthen lässt — nicht ein ausgeführtes System der Philosophie, sondern nur ein Programm, einen Grundriss, eine Einleitung zu einem solchen System. Aber das Gebotene macht einen so gediegenen und lebenskräftigen Eindruck, dass es zu der Hoffnung auf einen neuen Frühling der deutschen Philosophie berechtigt. Der Verfasser weist mit durchschlagenden Gründen nicht nur die Verächter aller Philosophie, sondern auch diejenigen Gelehrten zurück, welche die Philosophie nur noch als Wissenschaftslehre gelten lassen wollen. Dass diese Zurückweisung nur dann Erfolg haben könne, wenn der Philosophie ein ihr eigenthümlicher Gehalt und Zweck, ein großes, dem menschlichen Geiste eingeborenes Ziel gegeben sei, ist dem Verfasser völlig klar, und der Nachweis, dass diese Grundbedingung vorhanden sei, bildet den Kern der vorliegenden Schrift.

Nach Frohschammer ist Philosophie die Wissenschaft von den Idealen der Menschheit, eine Anschauung, welche sich — nach so vielen Entdeckungsreisen und Irrfahrten im Ocean der Gedankenwelt — als das Ei des Columbus erweisen dürfte. Philosophie ist nach Frohschammer das unbedingte, freie Forschen κατ᾽ ἐξοχήν, und zwar das freie Forschen nach der idealen Wahrheit, wie die anderen unbedingten Wissenschaften, d. h. jene, welche ebenfalls nur die Wahrheit zum Ziele haben, und in keinem anderen Dienste stehen, die reale Wahrheit (d. i. Wirklichkeit) suchen. Wie hierdurch die Philosophie gegenüber denjenigen Wissenschaften, welche im Dienste herrschender Mächte (Autoritäten) stehen (Theologie, Jurisprudenz), sowie gegenüber denjenigen, welche das äußere Sein und Geschehen zum Gegenstande haben (Naturwissenschaft, Geschichte), eine feste und klare Stellung erhält, so wird zugleich die Berechtigung der verschiedenen Disciplinen erwiesen, welche schon bisher als integrirende Bestandtheile der Philosophie galten und welche eben dem Wirklichen das Ideale zur Seite stellen (Ethik, Rechtsphilosophie, Ästhetik, Religionsphilosophie). Dass der Idealismus Frohschammers nicht mit jenem absoluten (erkenntnistheoretischen) Idealismus identisch oder verwandt ist, welchen wir im vorigen Jahrgang des „Pædagogiums“ (Heft 7—10) bekämpft haben, sei nur kurz erwähnt. F. vertritt allerdings die Wahrheit im Sinne der Ideengemäßheit, ohne aber die Wahrheit im Sinne der Wirklichkeit zu verneinen. Die Einheit seiner philosophischen Anschauung findet er in der Phantasie, welche zugleich Grundprincip des Weltprocesses und Schöpferin der menschlichen Ideale, also Organ der Philosophie ist. Sollte aber jemand hieraus die Vermuthung ableiten, es möge der Philosophie Frohschammers etwas Phantastisches anhaften: so würde er sehr irren, da die vorliegende Schrift vielmehr durchaus das Gepräge echt philosophischer Nüchternheit an sich trägt, auf dem festen Boden der Erfahrung steht und auch in formeller Hinsicht ein Muster von Klarheit und Einfachheit ist, frei von allem Schwulst und aller pomphaften Terminologie. Dies zeigt sich nicht nur in den grundlegenden Abschnitten, sondern auch in der lichtvollen Skizze des ganzen Systems, welche wir in der zweiten Hälfte der Schrift finden.

Allerdings handelt es sich nun um die Ausführung dieser Skizze, um die Entwickelung des Systems, und möglicherweise können dabei mancherlei Gebrechen zum Vorscheine kommen. So ist Referent namentlich in zwei Punkten etwas bedenklich geworden: in der ersten Hälfte der Schrift wird die Metaphysik so nachdrücklich betont, dass fast eine Überschätzung derselben zu besorgen steht, woraus, alter Erfahrung zufolge, leicht auch für das neue System eine Achillesferse entstehen könnte; und in der zweiten Hälfte will es fast scheinen, als ob die Psychologie in dem neuen System zu kurz kommen könnte. Das letztere würde umsomehr zu bedauern sein, als Frohschammers Lehre gerade für die Pädagogik (die ja in der Psychologie eine Hauptstütze hat) von großer Bedeutung werden dürfte, indem sie die Ideale (Ziele), denen bisher alle Pädagogen von Bedeutung gehuldigt und gedient haben, zum Kern der Philosophie erhebt. Doch, lassen wir diese Bedenken vorläufig beiseite, zumal die Grundlagen des Systems an sich keineswegs die angedeuteten Consequenzen involviren. Unbedingt aber ist Referent davon überzeugt, dass in der „Philosophie als Idealwissenschaft“ eine in hohem Maße beachtenswerte Leistung echter Wissenschaft und genialer Schöpferkraft vorliegt, und dass, falls der deutschen Nation noch ein neuer Aufschwung des Geisteslebens beschieden ist, das System Frohschammers eine segensreiche und ruhmvolle Zukunft hat. D.

La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire. Recueil de documents parlementaires relatifs à la discussion de cette loi à la chambre des députés. Paris 1884, Librairie Ch. Delagrave.

Hier haben wir in einem stattlichen Bande von 832 Seiten eine erschöpfende Darstellung der gesetzlichen Grundlagen des gegenwärtigen Volksschulwesens in Frankreich. Die Einleitung gibt eine Übersicht der Bestrebungen, Anträge und Entwürfe, welche seit 1871 in Frankreich hervortraten, um die drei großen Principien der allgemeinen Schulpflicht, der Unentgeltlichkeit und des weltlichen (bürgerlichen) Charakters des öffentlichen Unterrichtes durchzuführen und zugleich dem Lehrerstande eine angemessene Bildung, eine feste Organisation und eine befriedigende Stellung zu bieten. Das Werk selbst führt uns die Verhandlungen der Kammer über die Organisation des Volksschulwesens vor, welche am 7. Februar 1882 begannen und am 18. März 1884 zum Abschluss kamen. Es bedarf kaum der Bemerkung, dass diese Verhandlungen reich sind an interessanten Zügen und Scenen des großen Kampfes um die Schule, welcher in der Neuzeit mehrere Staaten Europas in Bewegung gesetzt hat und noch immer fortdauert. H.

Naturwissenschaftlich-pädagogische Aphorismen. Von Friedrich Mann, Rector der k. Kreisrealschule in Würzburg. Neue, vervollständigte Bearbeitung. Würzburg 1884, Adalbert Stuber's Verlagshandlung. 55 S. 1 M.

Nach und nach lernt man denn doch von jener übergroßen Zahl von Büchern, die jahraus jahrein geschrieben werden, nur um die Cataloge der Autoren mit einem lieben Namen zu bereichern, diejenigen unterscheiden, die von selbst geworden und gewachsen sind, sei es auf dem rauhen Felde mühsam wissenschaftlicher, exacter Forschung, sei es in

dem traulich stillen Heimgarten des Gedankens, der, vom Sonnenstrahl des Genius hervorgezaubert, aus seines eigenen Wesens innerer Nothwendigkeit nach Ausdruck ringen muss.

Und eine Schrift von solcher guten Art ist die angezeigte, befruchtet und gezeitigt in der lebenswarmen Atmosphäre einer ernst gewollten und lange Jahre treu geübten erzieherischen Thätigkeit.

Es ist ja wahr, ein wenig Hegel'schen Spieles mit mehr überraschenden als begrifflich klar bestimmten und beweiskräftigen Worten, auch ein wenig Schelling'schen Fluges zu den luftigen Höhen naturphilosophischer Nebelbilder muss der Leser des kleinen Buches mit in Kauf nehmen. Allein er liest sie gerne, diese zersprühenden Geistesfunken, denn sie sind warm und innig empfunden, und sie zeugen nebenher von der wolerworbenen Heimatsberechtigung des Verfassers auf speculativem Gebiete. Was aber dann als wesentlichen Inhalt jener schillernde Kitt zusammenfasst, das ist eitel Gold.

In fünf „Reihen“ über „Erziehung“, „Natur“, „Geschichte“, „Kunst“ und endlich „Wissenschaft“ stellen sich entschlossen die Aphorismen auf den Standpunkt der veränderten Weltanschauung unserer Zeit, und suchen in geistvoller, auf dichterischen Schwingen getragener Analogisirung nachzuweisen, dass der mit jener modernen Weltanschauung bereits errungene geistige Besitz, dem „zufolge die Blumen des Feldes sich aus ihren Keimen nach den nämlichen Gesetzen entwickeln, wie der Mensch aus den seinigen“, dass dieser Besitz machtvoll eingreifen müsse in die Fundamente der Erziehungslehre.

Die durchaus lichtvollen Gedanken und Vergleiche, zu denen diese Methode in rascher, scheinbar unvermittelter Aufeinanderfolge gelangt, diese wahren Aphorismen noch einmal aphorismenartig abgekürzt zu wiederholen, geht doch wol nicht an. Es mag daher genügen, aus jeder einzelnen „Reihe“ an je einem, möglichst raumbegrenzten Beispiele des ganzen Werkes Art und Wesen für sich selber redend vorzuführen.

„Auch der Menschengeist saugt seine Lebensmilch aus untergegangenem Leben, aus Gräbern. Viele Generationen mussten hinabsteigen ins Grab und uns ihr geistiges Vermächtnis hinterlassen; es musste der Schweiß, ja das Blut von Millionen edler Menschen vergossen werden, bis die religiösen und wissenschaftlichen Schätze errungen waren, durch die wir jetzt täglich Geist und Gemüth der Jugend veredeln und bilden. Der Mensch der Gegenwart ist eine Blume, welche im Riesengrab der Menschheit wurzelt und aus demselben den Saft des Lebens zieht.“

„Dem Bewusstsein: mit allem Großen und Schönen der Menschheit in engster Verbindung zu stehen und, angehaucht von ihrer Riesenseele, Werke von ewiger Bedeutung hinstellen zu können ins Leben, — diesem Bewusstsein soll das Selbstgefühl entströmen. Die Bescheidenheit aber soll ihre Quelle in dem Gefühle haben, dass der Einzelne die Güter des Leibes und der Seele von der Menschheit zu Lehen trägt und also die natürliche Verpflichtung hat, dieselben ritterlich zu verwenden im Dienste der Menschheit.“

„Die wahre Erziehung ist Selbsterziehung, das Erziehen von außen ist nur insoweit berechtigt, als es zur Selbsterziehung befähigt. Jede

weitergehende Bevormundung, jede Beschränkung der persönlichen Freiheit, welche nicht dieses Ziel hat, ist ein unwürdiges Gängeln. Die Schule muss Leben sein, damit das Leben Schule werden könne."

„In vielen Lebensfällen, in welchen uns die Moral im Stiche lässt, zeigt uns die Ästhetik den rechten Weg; wo das Sittengesetz die Antwort schuldig bleibt, da gibt oft das Gefühl für das Schöne und Schickliche Aufschluss und Rath. Wird in der Seelentiefe des Zöglings der Sinn für das Schöne geweckt, so wird in diese Tiefe zugleich das läuternde Feuer gesenkt, welches den Regungen der Seele, noch ehe sie Gedanke und That geworden sind, alles Unedle und Gemeine nimmt."

„Wer in den Geisteswissenschaften die gedankenverblassende Doctrin vermeiden und die gesunde Luft des Lebens athmen will, der muss auch auf diesem Gebiete Naturforscher sein, dessen Bestrebungen müssen auf immer klarere und umfassendere Erkenntnis der menschlichen Natur, des menschlichen Wesens abzielen. Der echte Historiker, der echte Psychologe ist nicht minder Naturforscher, als der Physiker und der Physiologe. Auch der Pädagoge muss, wenn sein Wirken Erfolg haben soll, in diesem Sinne Naturforscher sein." —

Und in solcher Art sind alle Stoffe, die das kleine Werk berührt, von so viel Wärme und Licht umgeben, dass man schließlich über den harmonischen Gesammteindruck ganz seiner mosaikartigen Beschaffenheit vergisst. Denn es sind und bleiben ja, was bescheiden der Verfasser Aphorismen heißt, nur Gedankenblitze, nur Fragmente, die sich da locker aneinander schichten, gleich Perlen an der Schnur. Aber in ihrer Gesammtheit bilden sie ein wahres Schatzkästlein echt deutscher, herzenstiefer Pädagogik.

—l.

Allgemeine Weltgeschichte. Von Georg Weber. Zweite Auflage. Fünfter und sechster Band (Lieferung 30—42, à 1 M.). Leipzig, Engelmann.

Die vorliegenden Bände, umfassend die Geschichte der mohammedanischen Welt bis zum III. Kreuzzug, die Geschichte Karls des Großen und seiner Nachfolger, des deutschen Reiches unter den sächsischen und salischen Kaisern, der Kreuzzüge und der Hohenstaufen bis zum Tode Heinrichs VII., reihen sich der von uns in diesen Blättern zu wiederholten Malen besprochenen Geschichte des Alterthums (Band I—IV) würdig an. Dieselbe Frische der Darstellung, die gleiche mustergiltige Klarheit und Gestaltungsgabe, dieselbe Kunst, in der Fülle des Details die treibenden Ideen der geschichtlichen Entwickelung deutlich erkennbar aufzudecken, zieren den fünften sowie den sechsten Band. Wieder ist es die umfassende Berücksichtigung der Culturgeschichte, insofern sie in den literarischen Werken, zumal in der schöngeistigen Literatur zum Ausdruck kommt, was diese Bände über andere populäre Darstellungen weit hinaushebt. Kein Werk, weder das von Becker, noch das von Schlosser, so unbestrittene Vorzüge ihm sonst eigen sind, noch das großangelegte bilderreiche Werk, welches Oncken im Vereine mit hervorragenden Fachgelehrten herausgibt, legt einen so scharfen Accent auf die Literaturzustände und auf die Schilderung des jeweiligen Bildungsgrades der Menschheit. Gerade diese eigenartige Seite des Weber'schen Werkes möchte der Referent heute bei

Besprechung des fünften und sechsten Bandes hervorheben. Bringen ja doch diese Bände den so sehr erfreulichen unerwarteten Aufschwung der Künste und Wissenschaften bei den Mohammedanern in Spanien, in Bagdad, in Persien und die erste Renaissance der Antike im Reiche Karls des Großen zur Darstellung. Und wie behandelt Weber diesen Stoff? Indem er bis zu den einzelnen Schriftstellern und zu den einzelnen Werken derselben herabsteigt, jeden und jedes charakterisirt, dort die äußeren Lebensschicksale berichtet, hier eine Inhaltsangabe beifügt, die Wechselwirkungen des einen auf den andern, die Förderer und Pflegestätten in das gebürende Licht setzt, vergisst er nicht, gleichzeitig den Zusammenhang der ganzen Culturrichtung mit der Entwickelung des menschlichen Geistes überhaupt nachzuweisen. Perlen solcher pragmatischen Geschichtsdarstellung sind die Capitel, in denen er z. B. von der Blüte der mohammedanischen und neuen jüdischen Literatur unter der Herrschaft der Chalifen von Cordova spricht, die Capitel ferner, in denen er das wissenschaftliche Leben am Hofe Karls des Großen, die geistige Thätigkeit in den Klöstern des Abendlandes zur Zeit der Ottonen und Salier einer eingehenden und liebevollen Betrachtung unterzieht. Man wird es nur mit Beifall begrüßen, dass Weber seinen Gewährsmännern auch in diesen Bänden häufig das Wort lässt und in seine Darstellung zusammenfassende, die Verhältnisse scharf beleuchtende Urtheile der angesehensten Forscher verbotenus einreiht. — Wenn der Referent bei der Charakteristik der beiden Bände nur eine Seite hervorgehoben hat, so glaubt er nicht, fürchten zu müssen, dass dadurch die Meinung entstehen könnte, Weber habe in den beiden Bänden die politischen und socialen Verhältnisse der damaligen Welt: die uns fernab gelegenen Einrichtungen des Feudalstaates, das Anwachsen der Hierarchie zu einer politischen Macht, wie sie in dieser Art die Menschheit noch nicht gesehen hatte und nie wieder sehen wird, ferner den hartnäckigen Kampf des Papstthums mit der Kaisermacht, die glorreichen Zeiten des deutschen Reiches unter Otto I., Heinrich III. und Friedrich Barbarossa, das energische Ringen der Deutschen nach Ausbreitung gegen Osten hin, endlich den erschütternden Zusammenstoß der christlichen und islamitischen Welt auf dem Boden des heiligen Landes — etwa weniger glänzend, weniger kritisch oder weniger anschaulich zur Darstellung gebracht. Diese Meinung wäre eine irrige. W.

Sanders Satzbau und Wortfolge in der deutschen Sprache. Berlin 1883, Abenheim. 8°. 243 S. 3 M.

Sanders veröffentlicht in der genannten Schrift eine Ergänzung zu seinem „Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache" (Berlin, Langenscheidt). Er wendet sich mit ihr in erster Linie an Ausländer, denen die erschöpfende praktische Behandlung unserer Wortstellung, der ja so große Freiheiten eigen sind, dass es für manche Punkte schier unmöglich scheint, eine feste Regel aufzustellen, sehr willkommen sein wird. Vom Satzbau handelt Sanders nur insoweit, als dieser mit der Wortstellung zusammenhängt oder Belehrungen darüber zum besseren Verständnis der letzteren vorausgeschickt werden müssen. Dies geschieht hauptsächlich in den Einleitungsparagraphen. An sie schließt sich ein Capitel von seltener Vollständigkeit über die Trennbarkeit der zusammen-

gesetzten Verben, über eine Eigenthümlichkeit des Deutschen, die bekanntlich den deutschlernenden Franzosen viel Kopfzerbrechen verursacht. Von §. 13 an beginnen die eigentlichen Erörterungen über die Wortstellung im unabhängigen und abhängigen Satze. Da es häufig nur auf den Wolklang ankommt, ob die eine oder die andere Stellung im Deutschen zulässig ist, führt Sanders in solchen Fällen alle überhaupt möglichen Stellungen vor, bespricht die euphonische Wirkung jeder einzelnen Satzform und schließt daran ein kritisches Resume, das oft von dem besprochenen Einzelfall zu einem allgemeineren Gesetze vorschreitet. — Der auch für Deutsche lehrreichste Paragraph des Buches ist §. 29. Eine so gründliche Abhandlung über die Wortstellung des Adverbiales und der Objecte, insbesondere wenn diese letzteren Personalpronomina oder das Reflexiv sind, ist bis auf Sanders nicht geschrieben gewesen. W.

Leitfaden für den Unterricht in der Physik. Nach methodischen Grundsätzen in zwei concentrischen Cursen für gehobene Bürger- und höhere Mädchenschulen bearbeitet von A. Fricke, Lehrer am Lehrerinnenseminar und an der städt. höheren Mädchenschule zu Braunschweig. 1. Cursus mit 68 Holzschnittabbild. 60 Pf., 2. Cursus mit 209 Holzschnittabbild. 1,20 M. Braunschweig 1884, Bruhn's Verlag (Ad. Hafferburg).

Der Unterricht in concentrischen Kreisen verlangt eine geschickte Auswahl des Stoffes; der Verfasser hat diese gut getroffen und sich einer weisen Beschränkung des Materials befleißigt. Doch scheint er hierbei etwas zu weit gegangen zu sein, indem er auch die hydraulische Presse, die Voltasäule, die Thermoelektricität u. s. w. ganz mit Stillschweigen übergeht. Lobenswert ist der methodische Vorgang: zuerst Versuch oder Erfahrung, dann das Gesetz; die vielen Repetitionsfragen werden Lehrenden und Lernenden willkommen sein, die guten Abbildungen erleichtern das Verständnis des Lehrstoffes. Das Bestreben, die Figuren möglichst einfach zu construiren, ist lobenswert, doch ist es wol eine übermäßige Enthaltsamkeit, keine wirkliche Abbildung des Morse'schen Telegraphen zu geben. Von Einzelheiten, die uns nicht gefielen, wollen wir zunächst erwähnen, dass der Text hie und da nicht ganz befriedigt, z. B. Ein kupferner Kahn schwimmt, während ein Stück Kupfer, das aus demselben gehämmert wäre, untersinken würde, — warum? fragt hier das Kind. Um den Begriff des specifischen Gewichtes zu erklären, wäre noch ein zweites Beispiel angezeigt. Warum wird in die Taucherglocke Luft eingepumpt? Die Abbildung des Barometers (Fig. 33) ist mangelhaft. Es ist unrichtig, dass beim Prisma eine „doppelte" Brechung eintrete; das geschieht nur bei doppeltbrechenden Substanzen, wie beim isländischen Spate u. dergl. Der Begriff des Kernschattens und Halbschattens ist S. 64, Nr. 2 unrichtig erklärt, da nur in dem Falle, wenn der leuchtende Körper größer ist als der beleuchtete, diese Schattenunterschiede sich zeigen. Anstatt der veralteten, jetzt wol selten angewendeten Hahnluftpumpe hätte die Stöpselluftpumpe beschrieben und abgebildet werden sollen. Die Bildzeichnungen beim Concavspiegel sind nicht gut construirt, nirgends ist von den so wichtigen Hauptstrahlen etwas zu sehen. — Diese und noch einige unbedeutende Mängel nehmen jedoch dem vorliegenden Werkchen im Ganzen

wenig von seinem Werte und können leicht abgestellt werden. Die Ausstattung ist lobenswert. P.

Neuer Unterricht in der Schnellrechenkunst. Von C. Julius Giesing, Oberlehrer d. k. Realschule in Döbeln. Döbeln 1884, Carl Schmidt. 92 S. 1,80 M.

Der erste Theil handelt von der Methode der symmetrischen Multiplication, Division und Wurzelausziehung, während der zweite Theil Anweisung gibt zum Gebrauche eines auf diese Methode gegründeten Rechenapparates. Das Wesen der Sache liegt darin, dass man bei genügender Übung des Kopfrechnens imstande ist, das Product mehrzifferiger Factoren ohne vorherige Aufschreibung der Theilproducte hinzusetzen. In Bezug auf zweizifferige Factoren wird dieser Vorgang von meinen Schülern schon seit langem ausgeübt; bei mehrziffrigen Factoren, bei der Anwendung der Umkehrung des Vorganges zum Dividiren und Radiciren wachsen die Schwierigkeiten, so dass die Nützlichkeit der Methode in diesen Fällen zweifelhaft wird. Anderseits müssen wir zugeben, dass der beschriebene, ziemlich einfache Rechenapparat eine entschiedene Erleichterung des Verfahrens herbeiführt, so dass das Ganze wol der Beachtung praktischer Rechner empfohlen zu werden verdient. H. E.

Das Rechnen auf der Unterstufe nebst Beitrag zur Frage nach der Entstehung der Zahlbegriffe. Von W. Tanck, Lehrer in Neumünster i. H. Meldorf 1884, Herm. Bremer. 89 S. geb. 1,20 M.

Über den elementarischen Rechenunterricht hat sich neuerdings eine sehr lebhafte und weitläufige Discussion erhoben, welche, weil von principieller Bedeutung, auch im „Pædagogium" nicht unbeachtet bleiben konnte: vergl. die Anzeige der Schrift von Lüdemann „Der erste Rechenunterricht" (Pæd. VI, 1 Lit. Bl.), ferner dessen Aufsatz „Zur Reform des Rechenunterrichtes" (ebenda Heft 9, S. 557 ff.), dann Goerth's „Praktische Winke zur Anwendung der Grube'schen Methode" (ebenda Heft 12, S. 727 ff.) und, um sogleich auf Weiteres hinzuweisen, Knilling's ausführliche Abhandlung „Die eigenthümliche Natur des Zählens" u. s. w., welche wir, sobald es der Raum gestattet, in diesen Blättern veröffentlichen werden. Was nun die hier angezeigte Schrift von Tanck anbelangt, so muss sich Referent für jetzt auf die Bemerkung beschränken, dass dieselbe sehr gute und lehrreiche Beobachtungen aus dem Kindesleben, sowie viele treffliche Bemerkungen theils kritischer, theils positiver Art enthält und zur Klärung des Themas einen höchst schätzenswerten Beitrag liefert, dass aber der in ihr vertretene (theoretische) Standpunkt kaum haltbar sein dürfte. Wenn erst die Abhandlung von Knilling (vielleicht auch noch ein anderer Beitrag) erschienen sein wird, gedenkt Ref. auch seiner Ansicht über die ziemlich schwierige und verwickelte Streitfrage Ausdruck zu geben. D.

Deutschlands Gehölze im Winterkleide. Von Fr. Aug. Bösemann, Seminarlehrer. Hildburghausen 1884, F. W. Gadow & Sohn. 91 S. 1,20 M.

Wir können dieses Büchlein als ein sowol für den Botaniker im Allgemeinen, als speciell für den Forstmann und Gärtner sehr dankenswertes Unternehmen bezeichnen, da gerade die oft sehr wichtige Bestimmung

der Holzpflanzen in ihrem Winterkleide vielerlei Schwierigkeiten darbietet, indem sonstige Bestimmungsmerkmale, vor allem die Blüte, zu dieser Zeit fehlen. Der Verfasser hat daher seine analytische Methode besonders auf Stellung und Form der Knospen und Blattnarben und die Beschaffenheit der Rinde begründet, den Blättern ist nur bei immergrünen Pflanzen der gebührende Platz angewiesen. Die Bestimmungstabellen weisen zuerst auf Gruppen, dann Gattungen und endlich Arten hin. Die ganze Arbeit zeigt, dass sie das Resultat vieljähriger eigener Beobachtungen ist, und Ref. hat sich durch mehrere Proben von dem praktischen Werte derselben überzeugt. Zehn Tafeln mit 17 Figuren helfen dem Verständnisse sehr gut nach. Wir empfehlen allen Fachcollegen das auch recht nett ausgestattete Büchlein angelegentlich. C. R. R.

Die Verlagsbuchhandlung von F. Tempsky in Prag versendet neue Auflagen von Gindely, Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen, Ausgabe für Mädchenschulen, sowie von Rothaug, Lehrbuch der Geographie für Bürgerschulen, beide nach den neuen Lehrplänen für österreichische Bürgerschulen umgearbeitet; ferner von Močnik's Rechenbüchern, vorläufig mit Ergänzungen in Gemäßheit der erwähnten Lehrpläne (eine einheitliche Umarbeitung soll demnächst folgen).

Von Herrn Johann Freiberger, Schulleiter in Nondorf bei Gars, Niederösterreich, ist eine lesenswerte Broschüre erschienen (Selbstverlag), welche den Titel führt: „Anknüpfungspunkte des geschichtlichen Lehrstoffes an allgemeinen Volks- und Bürgerschulen“, und welche den Gedanken entwickelt, dass der historische Unterricht auf der Elementarstufe durch localgeschichtliche Erzählungen und Notizen den Kindern nahezubringen sei, oder, wie Verfasser sich auch ausdrückt: „Der allgemeine geschichtliche Lehrstoff der Schule und der Lesebücher soll durch kleine, eingestreute Nachrichten aus der bestimmten und engsten Heimat bestimmter Schulkinder belebt werden.“ Der Beachtung wert.

Herr Franz Grumbach, Lehrer in Grasengrün bei Karlsbad, hat im Selbstverlage eine recht praktische „Anleitung zur Errichtung und Einrichtung landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen“ veröffentlicht. Wir empfehlen diese Broschüre (Preis 20 Kreuzer) allen Volksschullehrern, welche Gelegenheit und Neigung haben, im Sinne derselben zu wirken.

Anderes — in nächster Nummer.

(Schluss des Heftes).

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über Pädagogik als Wissenschaft.

Von Dr. Friedrich Dittes.

(Schluss.)

V.

Wenn nun, wie wir gezeigt zu haben glauben, die Pädagogik auf den Charakter der Wissenschaftlichkeit vollen Anspruch hat, so müssen wir fragen: Woher kommt es, dass sie noch immer der inneren Sicherheit zu entbehren scheint und noch nicht jene äußere Anerkennung gefunden hat, deren sich andere und selbst weit schwächere Disciplinen erfreuen? Hieran werden sich die weiteren Fragen reihen: Von welchen Bedingungen ist der wissenschaftliche Aufbau der Pädagogik abhängig, und auf welche Weise kann sie den ihr gebürenden Einfluss auf das Leben gewinnen?

Bedenkt man, was die Pädagogik vermöge ihrer Grundlagen und Zwecke sein könnte und sein sollte, und vergleicht man damit, was sie in Wirklichkeit ist und gilt: so liegt die Vermuthung nahe, dass sie nicht durch innere Schwäche, sondern durch die Ungunst äußerer Umstände niedergehalten worden ist und noch heute niedergehalten wird. Und diese Vermuthung finden wir vollauf bestätiget, wenn wir die Geschichte und die alltägliche Erfahrung zu Rathe ziehen. Eben deshalb, weil die Pädagogik ihrer Anlage und Tendenz nach die großartigste und bedeutsamste aller Wissenschaften ist, indem sie auf der ganzen Breite und Tiefe des menschlichen Daseins ruht und in das ganze menschliche Dasein gestaltend eingreifen will, eben deshalb fühlen sich alle Sonderinteressen von ihr berührt und zur Wachsamkeit herausgefordert. Sie soll ihnen entweder dienen oder aus dem Wege gehen, und so ist die Pädagogik stets in der doppelten Gefahr, entweder irregeführt oder erdrückt zu werden. Gerade die Riesen-

macht, welche in ihr schlummert, wird ihr selbst gefährlich, indem sie die Eifersucht derer reizt, welche ihren Vortheil gefährdet sehen, sobald die höchsten Interessen der Menschheit auf die Tagesordnung gesetzt werden. Und da solcher Eifersüchtigen viele sind, so hat die Pädagogik jederzeit eine vielköpfige Coalition gegen sich, deren Theilnehmer zwar unter sich selbst uneins sind, aber allesammt auf das Gebiet der Pädagogik einstürmen, um es zu occupiren und nach Gefallen zu bearbeiten, oder auch brach liegen zu lassen.

Da hierbei neben manchen wolgemeinten Absichten und guten Gedanken überwiegend das subjective Ermessen und Belieben, engherzige Gesinnungen und Bestrebungen mit allerlei Vorurtheilen, üblen Gewohnheiten und Traditionen ins Spiel treten: so hat die Pädagogik den denkbar ungünstigsten Stand, indem ihre Ideale verdunkelt, ja verdrängt werden und mit diesen nicht nur ihre zielgewisse Richtung schwindet, sondern auch die ihr unentbehrliche Begeisterung, die reine Hingebung und sorgsame Pflege, also alle Grunderfordernisse ihres Gedeihens Schaden leiden. Gar oft fragt man nicht, was wahr, recht, gut, heilsam sei, sondern was dem sinnenfälligen Vortheile des Individuums oder des Standes entspreche; und dann steht die Entscheidung nicht bei der Vernunft und Wissenschaft, sondern bei der agitatorischen Regsamkeit und Kraft und bei den Mitteln des socialen Einflusses. Wer die höchste Macht besitzt und entfaltet, der übt die stärkste Wirkung auf die Pädagogik aus; er dictirt ihre Normen und lenkt ihre Praxis.

Aber auch dieses, meist schädliche Verhältnis ist gewissermaßen in der Pädagogik selbst begründet. Sie ist eine praktische Wissenschaft: sie schreibt vor, was zur Realisirung der Ideale der Menschheit geschehen soll. Dazu bedarf sie gewisser Einrichtungen und Veranstaltungen, ausübender Organe und materieller Mittel; sie wird darum ihren Blick dahin richten, wo dies alles im reichsten Maße zu finden ist, wird von daher die wirksamste Förderung ihrer Zwecke erwarten und möchte dahin auch gern die oberste Leitung des gesammten Bildungswesens verlegen. Dies ist der Staat, und darum ist es natürlich, dass die pädagogische Idee von jeher auf die Executive des Staates gerechnet, und dass man die Erziehung der heranwachsenden Generation als ein politicum definirt hat. Diese Anschauung tritt schon bei Plato und Aristoteles mit voller Bestimmtheit auf. Sie führt jedoch sofort zu einem fatalen Dilemma. Der Staat soll die Oberleitung der Erziehung übernehmen und die Aufgaben der-

selben zu den seinigen machen: aber wie ist es möglich, die höchste Gewalt mit der größten Einsicht und Tugend zu verbinden, also das Platonische Ideal zu realisiren, nach welchem die Weisesten und Besten an der Spitze des Staates stehen sollen? Die gesammte Weltgeschichte und die Umschau im Staatsleben der Gegenwart bezeugen einhellig, dass die Lösung dieses Problems noch in weiter Ferne liegt, und dass nur ein gütiges Geschick bisweilen einzelnen Völkern ein Bruchstück aus der idealen Welt beschert.

VI.

Die Macht aber, welche im idealen Staate der öffentlichen Gewalt kein Vernünftiger verweigern würde, nimmt schon der reale Staat voll und ganz in Anspruch, und so greift er mit seinen eisernen Armen auch immer tiefer und dictatorischer in die Pädagogik ein, um dieser zu befehlen, was sie für gut halten und was sie leisten soll. Die freie Bewegung, welche den großen Pädagogen des 16. Jahrhunderts, einem Trotzendorf, Sturm u. s. w., welche noch einem Francke, einem Rochow gestattet war, ja deren sich noch unter dem Ministerium Altenstein die hervorragendsten Schulmänner erfreuten, und aus welcher die Blüte und der Ruhm des deutschen Bildungswesens hervorging — diese freie Bewegung, ohne welche es kein Heil für die Wissenschaft und Kunst, am wenigsten für die Pädagogik gibt — sie ist gebrochen und fast vernichtet durch die Omnipotenz, welche sich die Staatsgewalt anmaßt, trotz ihrer inneren Unzulänglichkeit und trotz des großen Grundsatzes: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei,“ mit welchem verschiedene Verfassungsurkunden, z. B. die preußische und die österreichische, geschmückt sind.

Schon seit langen Jahren habe ich auf dieses schwere Übel unserer Zeit hingewiesen, zuerst im „Pädagogischen Jahresbericht“, dann auch in der vorliegenden Zeitschrift (besonders Jahrg. II, S. 480 ff.). Ich habe den Inbegriff derjenigen Maximen und Weisungen, welche von den Staatsbeamten der Pädagogik gegeben werden, „Bureau-Pädagogik“ genannt, als deren Gegensatz ich die Pädagogik der wissenschaftlichen Überzeugung und freien Entwickelung betrachte, d. h. diejenige Pädagogik, welche ich für die allein berechtigte und heilsame ansehe und daher, soweit meine Kräfte reichen, vertreten und pflegen helfe. Es freut mich, dass das bezeichnete Übel in unserer byzantinisch angehauchten Zeit noch von einigen erkannt und gefühlt wird; vielleicht ist dies der Anfang zur Heilung. Daher

wünsche ich den warnenden Stimmen anderer alle Beachtung, um so mehr, als sie zugleich den Vorwand widerlegen, die von mir erhobenen Klagen seien nur ein Ausfluss des Radicalismus, der aus bloßer Oppositionssucht die weisen und gütigen Absichten der gottgesetzten Autoritäten vereiteln wolle.

Ein ebenso tüchtiger Pädagoge wie loyaler und conservativer Staatsbürger berichtet in seinem Werke über die „Schul-Ära Falk“ als authentisch bezeugte „traurige Thatsache, die der preußischen Schule zum Unsegen wird,“ dass „über den Geist und die Leitung des Unterrichtswesens stets die Verwaltung entscheidet“, und fügt hinzu: „Ist Falk's Ausspruch (der soeben angeführte) richtig, und er kann es doch wissen, dann ist die Schule des preußischen Volkes ein schwankendes Schiff auf dem Meere der Minister-Meinungen, Neigungen und Wünsche geworden.... Während die preußische Volksschule unter ihrem Steuermann Falk auf weitem, uferlosem Meer der ‚Religion der Liebe‘ schwankte und sich mit missverstandenem Herbart'schen ‚erziehenden Unterricht‘ amüsirte, soll dieselbe jetzt unter von Puttkamer ernst und mit allen ersprießlichen Kräften dem von Gott festgesetzten ewigen Ziele zusteuern. Und welche Gedanken wird der nächste Steuermann der preußischen Volksschule haben? — Ich weiß es nicht; aber das wird jeder Mann von Verstand und Charakter fühlen, dass ein solcher Zustand und ein solches Schwanken die preußische Schule auf die Dauer ruinirt.“ (Deutschmann, die Schul-Ära Falk, S. 107 f.) Das Ruinöse dieses Zustandes liegt darin, dass an die Stelle der Wissenschaft ein subjectiver Wille, an die Stelle des Handelns aus Überzeugung ein Dienst im blinden Gehorsam tritt, und hierdurch der sittliche Charakter und die Berufsfreudigkeit des Lehrerstandes untergraben wird, nebenbei auch durch häufigen Systemwechsel die Stetigkeit der Schularbeit verloren geht.

In anderen Staaten treten ähnliche Erscheinungen hervor. Bekannt ist, wie in Frankreich mit den politischen Systemen auch die Schulverfassung zahlreichen und schroffen Wandlungen unterlegen ist. In Österreich ferner war durch das Schulgesetz von 1869 die Competenz der Verwaltung so ziemlich in die richtigen Grenzen, d. h. in die Sphäre der Verwaltung selbst, eingeschränkt und der pädagogischen Einsicht und Initiative ein freier Spielraum eröffnet worden. Infolge dessen machte das Schulwesen in kurzer Zeit bedeutende Fortschritte, welche zwar geschmälert wurden durch mancherlei Mängel, die aus der alten Zeit in die neue Ära mit hinübergenommen werden mussten,

sowie durch zahlreiche Missgriffe in der Durchführung des Gesetzes welche aber, trotz aller Entstellungen und Schmähungen von Seiten der bildungsfeindlichen Elemente, nicht geleugnet werden können. Leider aber wurde die ins Werk gesetzte Reform durch verschiedene Gewohnheiten, Traditionen, Ansprüche und Interessen, welche sich zu behaupten, bez. geltend zu machen wussten, gar bald beeinträchtigt und schließlich in den Fundamenten erschüttert. Nun wich die Gewissheit dem Zweifel, die Entschlossenheit dem Schwanken. „Die gegenwärtige Unklarheit und Unsicherheit in der Pädagogik, das Herumtappen in der Theorie und Experimentiren in der Praxis muss ein Ende nehmen" — schrieb mir unlängst ein tüchtiger österreichischer Schulmann, indem er darauf hinwies, dass die Jugenderziehung und Volksbildung niemals einen festen und beharrlichen Gang gewinnen und befriedigende Erfolge erzielen werde, so lange die aus fachmännischer Einsicht stammenden Normen nicht gegen die Eingriffe der Tagespolitik sichergestellt seien. Und allerdings fehlt hieran noch viel, auch in denjenigen Staaten, wo die Schulbehörden in geeigneten Fällen Enquêten pädagogischer Fachmänner einberufen, ja solchen Fachmännern selbst Antheil an der Aufsicht und Leitung des Schulwesens gewähren. Das ist wol etwas, aber nichts Ganzes, und man kann nicht sagen, dass damit die Pädagogik zu ihrem vollen Rechte komme. Denn: wer wählt jene Fachmänner, und wer entscheidet über deren Gutachten und Anträge? Nicht-Fachmänner. Und dass bei solcher Wahl und Entscheidung ganz andere Rücksichten, als die rein pädagogischen, eine große, ja die wichtigste Rolle spielen, das kann nur leugnen, wer die Verhältnisse nicht kennt oder sie bemänteln will. So lange die fachmännischen Berather und Organe der Schulverwaltung nicht durch die Fachmänner selbst gewählt werden, hat man kein Recht, von einer vernünftigen Ordnung der Dinge, einer echten, gesicherten und wirksamen Vertretung der Pädagogik zu sprechen.

Dass aber die berufliche und persönliche Tüchtigkeit, welcher, wie auf allen anderen Gebieten menschlichen Schaffens, so auch auf dem pädagogischen, von Rechtswegen die leitende Stelle gebürt, so oft sich beugen muss vor bloßen Machtfactoren, das eben ist das Grundübel unseres heutigen Bildungswesens. Unserem Zeitalter ist die Wertschätzung für geistige Potenzen, der ideale Schwung und der Hauch der Freiheit entschwunden; es hängt am Sinnlichen und neigt zur Knechtschaft. Und so bildet das heutige Geschlecht ein fügsames Material zur Realisirung einer despotischen Staatsordnung,

in welcher sich Bureaukratismus, Hierarchismus und Militarismus die Hände reichen, um alles selbstständige Denken zu ersticken und überall die äußere Autorität an die Stelle der inneren Berechtigung, den blinden Gehorsam an die Stelle des überzeugungstreuen Handelns zu setzen. Dieses System scheint sich gegenwärtig großer Beliebtheit zu erfreuen; die Reaction ist populär geworden, sie kommt, weil man sie begehrt und ruft. Wer kann es den Mächtigen verargen, wenn sie das Joch auf ein Volk legen, welches der Freiheit abgestorben ist? Und woher soll unter solchen Verhältnissen der Sinn, das Verständnis, die Begeisterung für ein gesundes Bildungswesen kommen? Die pädagogische Idee gedeiht nur auf dem Boden eines hochsinnigen und freien Volksgeistes. Leider scheint aber gerade in derjenigen Nation, welche vormals eines übermäßigen Idealismus geziehen worden ist, ein bedenklicher Wandel vorgegangen zu sein. Die Stimmen, welche dies behaupten, mehren sich. Wir wollen hier nur auf eine derselben verweisen, es ist an ihr mehr als genug. Im letzten Hefte des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift wurden unter der Überschrift „Zweierlei Christenthum“ die bedeutsamen Werke eines Veteranen im Dienste der Kirche vorgeführt, eines Mannes, dessen Bildung, Charakter und Alter nicht gestatten, den Ernst und die Gewissenhaftigkeit seines Zeugnisses in Zweifel zu ziehen. Er sagt u. a.: „Das deutsche Volk hat sich so lange gewöhnt, alles Allgemeine, das ganze geistige und sittliche Volkswol als eine Domäne der weltlichen und geistlichen Herren anzusehen, um die es sich nicht zu kümmern habe, . . . dass diese Gewohnheit alle seine sittlichen Begriffe verkümmert und dieselben auf den beschränktesten Kleinhandel reducirt hat.“ Ergreifend ist die Schilderung der tiefgehenden Schäden, an welchen nach Ansicht des Veteranen die heutige Gesellschaft leidet, und welche ihm zu den schwersten Besorgnissen für die Zukunft Anlass geben. „Man möchte, meint er, immer von Sünde und Buße hören, wenn nur nicht diejenigen sich ausnähmen, denen es am nöthigsten wäre!“

Ein jeder, dem die Ehre seines Volkes und das Heil der Menschheit am Herzen liegt, wird wünschen, dass solche Bilder zu schwarz gemalt seien, und dass solche Kassandrarufe nicht in Erfüllung gehen mögen. Leugnen können wir aber nicht, dass sehr bedrohliche Anzeichen sittlichen Verfalles hervortreten, insbesondere auch an einem Theile derer, welche als „das Salz der Erde“ den höchsten Interessen der Menschheit dienen sollten; und verkennen dürfen wir nicht, dass die von den Besten unserer Nation und unseres Geschlechtes erkannten Ideale in der rauhen Wirklichkeit als lästige Fremdlinge er-

scheinen und einen harten Kampf zu bestehen haben. Sind es Träume, die niemals in Erfüllung gehen werden? Ziele, die für das Menschengeschlecht in unerreichbarer Höhe liegen, obwol sie sonnenklar hereinleuchten in das verworrene Treiben dieser Erde? — Wir wissen es nicht; aber das wissen wir, dass mit ihnen alle Cultur unlöslich verbunden ist, und alle Pädagogik steht oder fällt. Mögen diejenigen, welche das Glück in der Erfüllung ihrer persönlichen Wünsche suchen, den Dienst im Ideale meiden; er war stets ein Martyrium, ist es noch und wird es auf Erden immer bleiben. Wem aber dieser Dienst nicht nur den tiefsten Schmerz, sondern auch das höchste Entzücken bereitet, und wem es unmöglich ist, die hellsten Lichtblicke des Geistes für eitel Wahn zu halten: der wird und kann nicht lassen von dem Glauben an eine bessere Zukunft und von der Pflicht, für sie zu wirken. —

VII.

Nach dieser Umschau im Leben kehren wir auf das theoretische Gebiet zurück, um uns die für die Pädagogik als Wissenschaft maßgebenden Bedingungen und Grundsätze zu vergegenwärtigen und deren Consequenzen zu erwägen.

Da die Pädagogik, wie alle Wissenschaft, die Erkenntnis der Wahrheit zum Ziel hat, so ist auch für sie die freie Forschung und Prüfung erste Lebensbedingung. Der Denkprozess darf weder an Machtsprüche, noch an Glaubenssatzungen, noch an speculative Lehrmeinungen, noch an persönliche Neigungen und Interessen gebunden sein, weil er sonst des ungetrübten und allseitig offenen Blickes, sowie des unbeschränkten Gebrauches der Mittel und Wege der Erkenntnis entbehren würde. Die Wahrheit kann nicht gemacht werden durch Factoren, welche außerhalb des menschlichen Erkenntnisvermögens liegen; sie muss ausschließlich durch das menschliche Erkenntnisvermögen selbst gesucht, entdeckt, gefunden werden und hat ihre einzige rechtmäßige und unerschütterliche Stütze in ihrer inneren Gewissheit, d. h. in der Überzeugung, welche sie im denkenden Geiste hervorruft, in dem sie den Gesetzen und Forderungen desselben entspricht. Das ist das eigentliche Merkzeichen (Kriterium) aller wissenschaftlichen Einsicht, das Grundaxiom und der unverrückbare Angelpunkt aller wissenschaftlichen Arbeit, der untrügliche Leitstern alles geistigen Fortschrittes.

Es bedurfte einer langen Kette von Versuchen und Verirrungen, von Anstrengungen und Kämpfen, ehe diese Fundamentalwahrheit

den erleuchtetsten Geistern in voller Klarheit aufging und sich im Bewusstsein der leitenden Gesellschaftsclassen Anerkennung errang; und noch immer ist sie vielfachen und schweren Anfechtungen ausgesetzt. Zwar hat sie bereits die Sanctionirung des öffentlichen Rechtes erlangt, indem die constitutionellen Staaten in ihre Verfassungsurkunden den Satz aufgenommen haben: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“; aber zur vollen Geltung ist sie noch nicht gelangt. In denjenigen Staaten, welche eine lange Geschichte hinter sich haben und deren Grundlagen zu einem großen Theile aus alten Zeiten stammen, erhebt die Staatsgewalt selbst Bedenken gegen das Grundgesetz aller Wissenschaft, indem sie sich darauf beruft, dass durch die Freiheit der Forschung und Lehre das öffentliche Recht und öffentliche Wol, deren Hüterin sie sei, gefährdet würden; und sie behält sich vor, durch administrative und polizeiliche Verfügungen diese Freiheit auf das zulässige Maß zu beschränken. Der Grad, in welchem die Wissenschaften von solcher staatlichen Überwachung betroffen werden, hängt ab von dem Grade, in welchem sie ihrer Natur nach mit praktischen Interessen, namentlich mit den socialen und politischen Angelegenheiten zusammenhängen. Und da, wie wir gesehen haben, in dieser Beziehung gerade die Pädagogik von der allergrößten Tragweite ist, so zieht eben sie nicht nur die heftigsten Parteikämpfe, sondern auch das höchste Maß der staatlichen Überwachung und Beeinflussung auf sich, was keineswegs gleichbedeutend ist mit dem höchsten Maß der Fürsorge.

Was sollen wir hierzu sagen? — Zugestanden muss werden, dass die Staatsverwaltung mit gegebenen Factoren zu rechnen hat; und die Pädagogik gesteht dies der Politik um so bereitwilliger zu, als sie für ihr eigenes Gebiet die gleiche Regel aufstellt, indem sie recht wol weiß, dass alle erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen nur dann einen günstigen Erfolg haben können, wenn sie sich an die Individualitäten der Zöglinge anschließen. Es muss ferner zugestanden werden, dass die Pädagogik verbunden ist, mit ihrer Einsicht der Staatsverwaltung zu dienen, um die auf gesetzlichem Wege zu stande gekommenen Bestimmungen über das öffentliche Bildungswesen in möglichst gedeihlicher Weise zur Ausführung zu bringen und deren etwaige Gebrechen möglichst unschädlich zu machen. Aber das Gegebene als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt annehmen, heißt nicht, es durchaus als gut, vernünftig, heilsam, unantastbar betrachten, als etwas, das in seinem thatsächlichen Zustande conservirt und gepflegt werden müsste; vielmehr soll es den Idealen der Vollkommenheit ge-

mäß nach Möglichkeit entwickelt, umgestaltet, verbessert werden. Ferner darf die Staatsverwaltung nicht verlangen, dass ihre Bestimmungen von der pädagogischen Wissenschaft durchaus gebilligt, für richtig und heilsam gehalten und eifrig propagirt werden; sie muss sich vielmehr eine objective Kritik gefallen lassen, weil diese allein den Fortschritt zum Besseren anbahnt. Die Staatsbeamten dürfen sich nicht für den Staat selbst halten, als ob in ihnen alle Einsicht, alle Initiative und alle Interessen concentrirt wären; sie dürfen sich nicht der Meinung hingeben, als ob sie unfehlbar oder befugt seien, die Pädagogik durch Machtsprüche des Charakters einer freien Wissenschaft zu berauben und sie in eine positive nach dem Modell der Theologie und der Rechtskunde zu verwandeln. Sie müssen sich vielmehr bewusst sein, dass die Macht in der Wissenschaft kein Recht hat, und dass die Wissenschaft auf ihren eigenen Füßen steht. Es steht also den Beamten keinesfalls zu, der Pädagogik constitutive Normen zu geben; es steht ihnen auch nicht zu, den Idealen der Pädagogik, also den höchsten Wahrheiten, die der Mensch zu fassen vermag, mit der skeptischen und blasirten Frage entgegenzutreten, welche einst ein römischer Staatsmann an den größten Zeugen der Wahrheit richtete, mit der Frage nämlich: „Was ist Wahrheit?“ — Die Beamten und Mächtigen dieser Welt haben nicht das Recht, den Geist zu dämpfen und alles scheel anzusehen, was sich nicht als nüchterne Prosa erweist. Ihre Pflicht ist es aber, nach Maßgabe der bestehenden Verhältnisse und Gesetze den Fortschritt zum Besseren möglichst zu unterstützen, die störenden Elemente in Schranken zu halten, die freie Forschung gegen Beeinträchtigung und Anfeindung zu schützen, und sich aller Maßregeln zu enthalten, welche nicht durch offene, allseitige und unbeschränkte Discussion der Fachmänner als heilsam erkannt sind und die Zustimmung der Mehrheit der Fachmänner erlangt haben. Hierüber volle Gewissheit zu gewinnen, wird aber dann erst möglich sein, wenn die Gesammtheit der Fachmänner eine organisirte Corporation bilden werden, aus deren Mitte die oberste autonome Behörde in Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten hervorgeht. Diese Institution ist ein unerlässliches Postulat ebensowol zur heilsamen Gestaltung der pädagogischen Praxis wie zur Sicherung der pädagogischen Wissenschaft.

So lange aber die Autonomie der Pädagogik noch nicht hergestellt ist, mögen sich wenigstens die Fachmänner der Pädagogik alles dessen enthalten, was diese Autonomie nur noch mehr beeinträchtigen kann und zu administrativen Übergriffen einladet. Dem Manne der

Wissenschaft, und keinem mehr als dem Pädagogen, geziemt ein freier Sinn und ein selbstständiger Charakter. Er darf sein Denken und Handeln nur von seiner Überzeugung, nicht von Opportunitätsrücksichten und politischen Machtfactoren abhängig machen. Als der akademische Senat der Universität Berlin am 11. April 1812 dem Staatskanzler das Gutachten erstattete: Fichte's Abdankung sei anzunehmen, „da er wegen seiner Reden an die deutsche Nation ohnehin bei den französischen Behörden übel notirt sei“, — bewies er einen Knechtssinn, vor welchem jeder Mann der Wissenschaft erröthen sollte! — Von dem Servilismus, welchem ein Theil des heutigen Gelehrtenstandes verfallen ist, sammt allen aus ihm entspringenden Demüthigungen, Intriguen, Verletzungen von Wahrheit und Recht, nebst dem schmählichen Bettel um Gratificationen, Ämter, Titel und Orden — wollen wir lieber nicht sprechen. In unmittelbarer Nähe liegen uns aber jene Leitfäden der Pädagogik und sonstigen literarischen Erzeugnisse, welche geflissentlich darauf ausgehen, die Maximen der regierenden Herren zu einem förmlichen System der Bureau-Pädagogik im chinesischen Stile auszubilden, zu welchem Behufe die Verfasser die Verfügungen von oben mit allerlei fremden Federn verbrämen, um ihren Machwerken nebst dem Stempel der Loyalität und Zulässigkeit auch einigen Glanz zu verleihen. Das sind nicht ehrliche Wegweiser in das Reich der Ideen und in das Feld einer segenbringenden Wirksamkeit, sondern Instrumente zur Abrichtung in der Gesinnungslosigkeit und im Mietlingsdienst. Mit der gleichen Entschiedenheit muss jeder Versuch getadelt werden, für irgend ein pädagogisches System, welches in Ermangelung der inneren Haltbarkeit seinen Wert nicht zu erweisen vermag, die Protection des Staates zu erwerben. Die Pädagogik, wie jede andere Wissenschaft, hat an die öffentliche Gewalt lediglich die negative Forderung zu stellen, dass die freie Geistesarbeit nicht bedrückt und gehemmt werde; positive Begünstigungen verlangen, heißt die Wissenschaft sammt ihren Vertretern entwürdigen.

Eben so entschieden, wie die Eingriffe der Staatsgewalt, weist die Pädagogik als Wissenschaft die Ansprüche der kirchlichen Hierarchie zurück, und zwar aus gleichem Grunde, nämlich deshalb, weil sonst ihr wissenschaftlicher Charakter und ihre innere Evidenz verloren gehen würde. Mit dem Übernatürlichen, Geheimnisvollen und Wunderbaren hat die Pädagogik nichts zu schaffen; sie befasst sich nicht mit Mysterien, weil diese nur geglaubt, nicht gewusst werden können. Und da das Übernatürliche von den verschiedenen Kirchen,

Secten und Individuen höchst verschieden gefasst wird, ebenso die aus den Glaubenssätzen abgeleiteten Sittenlehren und Ansichten über weltliche Dinge stark von einander abweichen, so ist klar, dass die Pädagogik, wenn sie confessionelle Elemente in sich aufnehmen wollte, ihre Einheit aufgeben und somit aufhören müsste, eine allgemein menschliche Wissenschaft zu sein, also nach Gemeingiltigkeit zu streben, sich über die Schranken der Glaubensparteien zur Universalität zu erheben; es könnte nicht eine Pädagogik geben, sie müsste vielmehr in einer Menge von Abarten zerfallen, in eine römisch-katholische, lutherische, jüdische u. s. w. Zwar widmet die Pädagogik der Religion als einer psychologischen und historischen Thatsache volle Beachtung und ernste Würdigung; sie hat auch keinen Grund, die Confessionen, bez. Kirchen zu bekämpfen, so lange dieselben sich in ihren Grenzen halten, sich ihres relativen, subjectiven und privaten Charakters bewusst sind, also keine bindende Kraft, kein Zwangsrecht für sich in Anspruch nehmen und sich nicht in solche Angelegenheiten mischen, über welche die Wissenschaft, nicht das Dogma zu entscheiden hat. Die Pädagogik lehrt, was sie wissen kann und lässt im übrigen jeden seines Glaubens leben. Sie lehnt aber jede Parteinahme für Lehren ab, welche positive Bestimmungen über Dinge enthalten, die jenseits aller Erfahrung liegen, oder auch nicht liegen. Denn die Pädagogik besitzt kein Organ, diese Dinge zu erkennen und überlässt es daher der Theologie, sich übermenschlicher Erkenntnismittel zu bedienen, wenn ihr deren zu Gebote stehen.

Demnach muss die Pädagogik schon in der Lehre von den Zwecken der Erziehung (in der pädagogischen Teleologie) bescheidener auftreten als die Theologie, welche behauptet, das gottgesetzte Endziel aller menschlichen Entwickelung und also auch aller Erziehung zu kennen. Die Pädagogik muss also darauf verzichten, die letzte, jenseits des irdischen Daseins liegende Bestimmung des Menschen zu definiren und als verbindliche Norm aufzustellen; sie darf nicht den festen Boden der Wissenschaft verlassen und sich auf transcendentale, ihr unbekannte Dinge einlassen. Die Pädagogik kann es ferner nicht gut heißen, dass auf ihrem Gebiete hierarchische Tendenzen Fuß fassen: sie kann sich also nicht für Errichtung confessioneller Scheidewände im öffentlichen Bildungswesen (Confessionsschulen), nicht für Zurichtung und Färbung des Lehrstoffes nach priesterlichen Maximen, nicht für die dogmatische, octroyirende Lehrmethode, endlich nicht für disciplinarische Grundsätze und Maßregeln entscheiden, welche auf theologischen Doctrinen über die Natur des Menschen (Kindes)

und auf dem Glauben an übernatürliche Factoren beruhen. Über diese Punkte muss volle Klarheit bestehen und jeder Zweifel ausgeschlossen sein, wenn es sich um wissenschaftliche und freie Pädagogik handelt.

VIII.

Aber auch der speculirenden Wissenschaft gegenüber hat die Pädagogik kritische Behutsamkeit anzuwenden. Sie muss sich stets der Bedingungen, Factoren, Gesetze und Grenzen der menschlichen Einsicht bewusst bleiben und alle Theorien abweisen, welche gegen diese Instanzen verstoßen. Sie darf weder dem Sprunge folgen, welcher einige Naturforscher durch fehlerhafte Generalisirung sinnlicher Wahrnehmungen zum Materialismus führt, noch sich in die Trugschlüsse jener Philosophen verwickeln lassen, welche durch einseitige Deutung der Thatsachen des Selbstbewusstseins zum Idealismus gelangen, oder durch bloßes Denken das wirkliche Sein und Geschehen bestimmen zu können vermeinen. Alle Doctrinen, welche auf unsicheren Grundlagen, unerwiesenen Voraussetzungen, selbstgemachten Begriffen, willkürlichen Prämissen, kurz, auf der sogenannten Speculation, d. h. auf dem Versuche beruhen, die Wahrheit zu errathen, oder zu erschleichen, oder zu erzwingen, überhaupt also auf unwissenschaftlichem Wege zu gewinnen, sind in der Pädagogik unzulässig, weil ihnen die Evidenz, die einleuchtende Gewissheit, die Kraft der Überzeugung fehlt, und weil selbst derjenige, welcher sie auf Treue und Glauben annimmt, in Wirklichkeit mit ihnen nichts leisten, oder nur Schaden anrichten kann. So verhält es sich z. B. mit jenem alten, noch von Kant festgehaltenen Fachwerke von angeborenen Seelenvermögen, bei welchem alle Einheit des geistigen Lebens verschwinden müsste; mit der Lehre von der absoluten Willensfreiheit, nach welcher jede sittliche Erziehung unmöglich sein würde; mit der idealistischen Erkenntnistheorie, welche in ihrer ganzen Anlage unhaltbar ist und insbesondere in ihrer Anwendung auf Geometrie und Arithmetik zum Umsturz aller Methode führen müsste; ebenso mit der von realistischen Anschauungen ausgehenden Hypothese von der absoluten Einfachheit und Unveränderlichkeit der Seele, nach welcher jede innere Beanlagung geleugnet wird und von Entwickelung und Bildung eigentlich gar nicht die Rede sein könnte u. s. w. Alle Lehrmeinungen solcher Art stehen in der Pädagogik ihrem positiven Werte nach auf gleicher Linie mit den Satzungen der Priester, mit welchen sie sich auch bisweilen vermählen; der Unterschied ist nur

der, dass die einen auf göttliche Offenbarung zurückgeführt, die anderen als legitime Kinder der menschlichen Denkkraft ausgegeben werden. Die Pädagogik ist aber nicht ein Kathederkunststück, am allerwenigsten ein Spiel mit beliebigen Theoremen, sondern eine praktische Wissenschaft, und darum darf sie den Prüfstein der Erfahrung nie aus der Hand legen und nichts zulassen, was die Probe der Praxis nicht bestehen kann. Sonst wird sie eine Beute jener Speculation, welche eine Lehrmeinung nach der anderen gebiert und die Wahrheit dem Zufalle preisgibt. „Eine bedeutende Ansicht, bemerkt Goethe, neu oder erneut, wird ausgesprochen; sie wird anerkannt, früher oder später; es finden sich Mitarbeiter; das Resultat geht in die Schüler über; es wird gelehrt und fortgepflanzt, und wir bemerken leider, dass es gar nicht darauf ankommt, ob die Ansicht wahr oder falsch sei; beides macht denselben Gang, beides wird zuletzt eine Phrase, beides gräbt sich als todtes Wort dem Gedächtnis ein.“ So entsteht die blinde Hingebung an vorgefasste Meinungen, an Idole, wie Baco sagt, der Autoritätsglaube, der Sectengeist. Und wo diese Formen des intellectuellen Siechthums platzgreifen, da erstirbt das wissenschaftliche Leben, weil sie die Selbstthätigkeit vernichten, der Unfähigkeit als Deckmantel, der Trägheit als Ruhekissen dienen. Das Forschen wird überflüssig, weil die Wahrheit schon gefunden ist; des Denkens kann man entbehren, weil es an Worten nicht gebricht. Wahres Talent aber hat sich stets als lebendige Kraft, als freithätiger Forschungstrieb angekündigt, und immer war der bildende Einfluss hervorragender Männer auf die Weckung dieser Kraft, dieses Triebes gerichtet. „Nicht die Wahrheit, bemerkt Lessing, in deren Besitz irgend ein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht.“ Darum will auch der echte Mann der Wissenschaft die Geister nicht binden, sondern befreien und stärken, ein Zug, wie er z. B. in Fichte's Wirken deutlich hervortritt. „Das Vermeiden jeder abgeschlossenen Terminologie in Schrift und Vortrag war theils bewusste Absicht, um, wie er ausdrücklich einmal erinnert, seine Lehre vor dem Schicksal zu bewahren, in die Hände nachsprechender Anhänger zu fallen .... Es war die höchste Pädagogik des Geistes, wo es zuletzt nicht darauf ankommt, den Schüler zum Anhänger eines bestimmten Systems zu erziehen, sondern ihn im Äther des Denkens zu kräftigen und mündig zu machen zu einer gründlichen

eigenen Lebensansicht."*) Und die Wirkung dieser Methode war, wie Heinrich Steffens berichtet, „dass aus der Fichte'schen Schule junge Männer hervorgingen, die mit einem wahrhaft praktischen Sinne eine große Begeisterung verbanden . . . Fichte hat wenige Philosophen gebildet, aber viele tüchtig gesinnte Menschen." Abgesehen davon, dass die geistweckende Methode den Trieb und die Kraft zum intellectuellen Fortschritt stärkt, übt sie eine mächtige sittliche Wirkung aus, indem sie den reinen Wahrheitssinn entwickelt und die Heiligkeit der Überzeugung in die Seele prägt, die sich dann im Leben als Gefühl der Selbstverantwortlichkeit, als Gewissenhaftigkeit und als männliches Einstehen für das Rechte und Gute äußert; während die Gewöhnung, die Wissenschaft als eine Satzung hinzunehmen, nicht nur den Geist einschläfert, sondern auch den Charakter schwächt. Denn wer einmal in Sachen der Einsicht das Nachsprechen erlernt hat und dem Autoritätsglauben ergeben ist, der wird auch seinen Willen vor der Macht beugen und seine Entschließungen von äußeren Factoren abhängig machen. Es ist kein Wunder, dass trotz der kolossalen Ausbreitung unseres höheren Schulwesens gerade in den wissenschaftlich gebildeten Gesellschaftskreisen der ideale Sinn, der Enthusiasmus für das öffentliche Wol, die Begeisterung für Wahrheit, Recht und Freiheit, immermehr schwindet, und eine selbstsüchtige, mehr als nüchterne Lebensanschauung platzgreift. Ist doch das ganze System, oder vielmehr Conglomerat unserer Lehranstalten darauf angelegt, die Jugend schablonenmäßig in denjenigen Fächern und für die Examina abzurichten, welche — mit Recht oder Unrecht — für bestimmte Posten und Geschäftsbranchen gefordert werden. Unter solchen Umständen kann trotz aller Instructionen und Inspectionen, trotz aller Mühe und Plage, für die wahre Geistesbildung wenig geschehen, werden vielmehr nicht selten die besten Kräfte gebrochen. „Die echte Wissenschaftlichkeit, sagt Diesterweg mit vollem Rechte, besteht in der errungenen Selbstthätigkeit des Denkens." Von den meisten Schülern und Studenten unserer Zeit aber kann man mit ihm behaupten: „Sie nehmen an, was man ihnen sagt, sie sprechen nach, was sie hören (oder lesen), sie lernen, was man sie lehrt." Und wie geht der Jüngling, der werdende Mann aus dieser Tretmühle des geistigen Frohndienstes hervor? „Statt frei zu werden durch die Forschung nach Wahrheit, schleppt er die Ketten des Geistes mühsam durchs Leben." —

---

*) Keferstein, J. G. Fichte's pädagogische Schriften und Ideen.

Gegen solchen Schaden kann nur die Pädagogik als Heilmittel dienen. Sie kann es aber nur dann, wenn sie sich aller fremdartigen und störenden Elemente entäußert, wenn sie alle Irrwege der geistigen Arbeit meidet, alle Sophistereien und Hirngespinste von sich weist, alle willkürliche Abrichtung ad hoc verwirft, dagegen klar und fest ihr eigenes Feld im Auge behält, es nach den ewigen Gesetzen der Wahrheit durchforscht und unerschrocken die Ideale der Menschheit als ihre Ziele proclamirt. Wie die Freiheit des Geistes das formale Grundprincip und die überzeugende Evidenz das entscheidende Kriterium, so ist die Menschenwürde das materiale Grundprincip und die Menschennatur das Richtmaß aller Pädagogik. Ohne Rückhalt muss anerkannt werden, dass jedem Menschenkinde der Typus eines Vernunftwesens aufgeprägt ist, dass es die Keime einer idealen Entwickelung in sich trägt und ein Anrecht hat auf die freie und normale Entfaltung seiner Anlagen und Kräfte. Und wie kann diese Fundamentalwahrheit angefochten werden in einer Gemeinschaft, welche sich zu jener Religion bekennt, die jedem Menschenkind das Ebenbild Gottes zuspricht und die allgemeine Menschenachtung und Menschenliebe gebietet? — Gegen dieses klarste Dogma und höchste Gebot darf keinerlei Einwendung oder Ausflucht erhoben werden. Nie und nimmer kann es gebilliget werden, dass man über Menschen herzlos hinwegschaue oder nach Belieben verfüge; dass man einen Theil der Gesellschaft in Roheit, in physische, geistige und moralische Knechtschaft versinken lasse, oder gar dieses Versinken befördere, damit ein anderer Theil die Herrschaft führen und die Beute davontragen könne. Wie trivial es auch der blasirten Selbstsucht klingen möge, dennoch bleibt es eine unanfechtbare und eine der erhabensten Wahrheiten, dass alle Menschen Brüder sind, gleichen Ursprung und gleiches Ende, gleiches Wesen und gleiche Bedürfnisse, gleiche Kräfte und Anlagen haben; dass jedes Menschenkind Selbstzweck ist und nicht zu einem bloßen Mittel oder Werkzeug herabgewürdigt werden darf; dass die Bedingungen, Ziele und Gesetze der Entwickelung für alle dieselben sind, und dass es eben deshalb eine einheitliche und gemeingiltige Pädagogik gibt, welche zur planmäßigen und heilsamen Führung der Jugend die rechten Wege zeigt, vor Nachlässigkeit und Missgriffen warnt, insbesondere jede willkürliche Dressur, ebenso jede absichtliche Niederhaltung, ingleichen jede kastenartige Spaltung der jungen Generation und damit die Zersetzung der Gesellschaft verhindern will.

Die Idee der Menschheit rein und voll auszuprägen, sie vor Ver-

dunkelung zu bewahren und stets im Bewusstsein der Gesellschaft zu erhalten, sie aus den in jedem Menschenkinde schlummernden Keimen nach den unwandelbaren Gesetzen der Entwickelung unseres Geschlechtes naturgemäß, frei und allseitig herauszubilden, vor den falschen Bahnen zu warnen, die von ihr abführen, die Schäden zu heilen, durch welche ihr erhabenes Bild getrübt wird: das ist die Aufgabe der Pädagogik. Und diese Aufgabe kann nicht der gelegentlichen und sporadischen Pflege von Seiten dieses oder jenes Culturfactors, dieses oder jenes socialen Interesses überlassen werden, sie bedarf einer eigenen, zielbewussten, plan- und berufsmäßigen Thätigkeit. Die Pädagogik nimmt jeden Beitrag zu ihrem Bau und jede Unterstützung dankbar an, nichts Menschliches darf ihr fremd bleiben, sie muss sich in den Besitz aller Culturerrungenschaften setzen, insbesondere mit den anthropologischen und philosophischen Wissenschaften den vertrautesten Umgang pflegen. Aber sie darf sich nicht in den Dienst der Einzel- und Sonderbestrebungen stellen, ihr Ziel ist nicht ein Bruchstück, sondern ein Ganzes. Daher muss sie sich vorbehalten, zu prüfen, was Staatsmänner und politische Parteien, Theologen und kirchliche Genossenschaften, Gesellschaftsclassen und Berufsstände, Privilegien und Privatliebhabereien, Fachgelehrte und Künstler, Philosophen und Ärzte u. s. w. von ihr begehren; sie muss sich vorbehalten, zu prüfen, ob dies alles gerechtfertigt, unter sich vereinbar, mit den pädagogischen Ideen verträglich, dem Heile des Ganzen ersprießlich, sowie ob und auf welche Weise es ausführbar sei. Wohin soll das Bildungswesen kommen, wenn von allen Seiten an ihm gezerrt und gemodelt werden kann? — Es bedarf des festen Richtmaßes einer Wissenschaft, die über den Parteien steht, die das Ganze überschaut und begreift, und die kein anderes Interesse hat, als den allseitigen und stetigen Fortschritt der Menschheit und die Wolfahrt der Gesellschaft. Dessen muss sich ein jeder bewusst sein, der mit Separatansprüchen den Boden der Pädagogik betritt, damit er die Grenzen seines Rechtes und seiner Einsicht erkenne.

Aber auch der Pädagog selbst, und er am meisten, sei er Theoretiker oder Praktiker oder beides, muss auf der Höhe seiner Wissenschaft und Kunst stehen, sich ihrer Principien, Gesetze, Ziele und Wege voll und ganz bewusst sein; er muss die Gesammtheit der pädagogischen Aufgaben umfassen und der Weisung folgen: „Strebe zum Ganzen!“ Das System der Pädagogik fordert ein festes und breites Fundament, einen klaren allseitigen und harmonischen Ausbau. Sind die Grundlagen eines pädagogischen Lehrgebäudes unsicher oder unzu-

länglich, finden sich in seinem Plane wesentliche Lücken, in der Ausführung dunkle Räume, unsymmetrische Verhältnisse, unmotivirte Ausladungen und Verzierungen: so ist der Beweis geliefert, dass der Erbauer seine Sache nicht recht verstanden hat, dass er kein Meister, vielleicht nicht einmal ein Fachmann war. Es gibt auf pädagogischem Gebiete nicht blos eine praktische, sondern auch eine theoretische Stümperei, nicht blos einen Bureau-, sondern auch einen Katheder-Dilettantismus. Der echte Gelehrte kennt die Grenzen seiner Einsicht und Competenz; er bescheidet sich, zu sagen, was er weiß oder denkt, im übrigen aber der ausübenden Berufsarbeit freie Bahn zu lassen und Aufmunterung zu gewähren. So haben Kant und Fichte mit ihren erhebenden Ideen der Pädagogik einen mächtigen Aufschwung verliehen und sich unvergänglichen Ruhm erworben, daneben aber um das Bildungswesen sich auch dadurch höchst verdient gemacht, dass sie mit echt philosophischer Weisheit und Bescheidenheit, verbunden mit reiner Begeisterung, auf die großen Praktiker ihrer Zeit hinwiesen, der erste auf die Philanthropen, der andere auf Pestalozzi. Der gelehrte Handwerksdienst und Dilettantismus aber kennzeichnet sich ebensowol durch den Mangel an eigenen Gedanken, wie durch Selbstüberschätzung und Anmaßung. Darum muss es gesagt werden, dass man nicht dadurch ein Pädagog wird, dass man aus Büchern lernt, was andere über Pädagogik gesagt haben, und es nachspricht, wie Wagner die Worte Fausts, oder propagirt wie ein fanatischer Novize die Rathschlüsse seines Ordens: sondern dadurch, dass man selbst forscht, denkt, prüft und arbeitet. Das letzte Moment sei hier betont, um ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass nebst vielen anderen Erfordernissen auch eine langjährige, vielseitige und erfolgreiche, von Freund und Gegner anerkannte Praxis nöthig ist, um in pädagogischen Angelegenheiten als competenter Fachmann zu gelten und ein beachtenswertes Votum beanspruchen zu dürfen. Wo dieses Erfordernis nicht erfüllt ist, da kann von einem wahren, einem inneren und spontanen Verständnis der Pädagogik und demnach von einer legitimen Competenz nicht die Rede sein. Hic Rhodus, hic salta! Wer ohne Vertrautheit mit der Sache ein System erkünstelt, dessen Begründung er Autoritäten zuschieben und dessen Ausführung er Fachmännern auferlegen will, ist in einer Anmaßung befangen, welche nur das Ansehen der Wissenschaft schädigen und den Gang der Arbeit verwirren kann. Zur Pflege der Wissenschaft gehört genaue Bekanntschaft mit ihrem Objecte, klare Einsicht in die Gesetze des Denkens, ein freier, selbstständiger Geist, endlich jener

hohe, edle Sinn, welcher einzig und allein dem Lichte der Vernunft folgt und jedes unlautere Mittel verschmäht. „Immer ist mir“, bemerkt ein Menschenkenner, „das reine Herz als eine sichere Quelle des klaren Kopfes erschienen, während das Gegentheil die seltsamsten Anomalien des Verstandes erzeugt. . . . . Je reiner der Wille, desto klarer der Verstand.“ Und das stimmt mit jenem herrlichen Worte des größten Zeugen der Wahrheit: „Selig sind, die reines Herzens sind; denn sie werden Gott schauen.“

Zu den Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien.

Von Professor F. Mähr-Triest.

A. Die classischen Sprachen.

Sie haben einen schweren Stand, diese altclassischen Luxusstudien an den Gymnasien neben den lebenskräftigen, sich unabweislich geltend machenden nützlichen und positiven Wissenschaften der Gegenwart, der Geschichte und Geographie, der Mathematik, Naturlehre und Naturgeschichte. Wenn wir das nicht schon früher gewusst hätten, so würden uns die im Anschluss an die Verordnung vom 26. Mai 1884 herausgegebenen Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien gründlich belehren und überzeugen. Es ist in diesen ein wahres Ringen mit dem beschränkten Zeitmaß, das der Lesung der Classiker zugewiesen ist, und mit den Schwierigkeiten fühlbar, welche beinahe ein jeder Schriftsteller durch die ihm anhaftenden Mängel und Besonderheiten bietet. Deshalb ist denn auch der Zweck der Lesung der griechischen und lateinischen Classiker als ziemlich problematisch hingestellt, wenn es (S. 19) heißt, dass diese die klare Einsicht in den Gedankengehalt und die Kunstform hervorragender Werke der classischen Literatur der Griechen und Römer anbahnen soll. Vollends problematisch ist aber im Lehrplane (S. 171) insbesondere das Ziel des griechischen Unterrichts gefasst, wenn es heißt: „Gründliche Lectüre des Bedeutendsten aus der Literatur, soweit es die dem Gegenstande zugemessene beschränkte Zeit zulässt.“ Klagen über das Zeitausmaß finden sich noch bezüglich des Lateinischen und Griechischen S. 56 und wiederholt an andern Stellen.

Die alten Sprachen, besonders aber die Mehrzahl der im Gymnasium zu lesenden Schriftsteller bieten ferner an und für sich nie

ganz zu bewältigende Hindernisse. Doch lassen wir zuvörderst die Instructionen selbst reden.

Bei C. Nepos (S. 31) müssen Verstöße in historischen und geographischen Dingen und sprachliche (gelinde gesagt!) Eigenthümlichkeiten besprochen werden.

Bei Livius (S. 36) treten als Hemmnisse entgegen die Ungleichmäßigkeit im Bau der Sätze, die historischen und antiquarischen Schwierigkeiten; auch dürfen sich die Schüler nicht zum Muster nehmen die rhetorisch poetische Färbung seiner Sprache und die Mängel seiner Darstellung, „die darin bestehen, dass er einseitig die Gefühle der Menschen als Motive der Handlungen hinstellt und ganz abhängig ist von den Quellen, und dass es ihm gänzlich fehlt an historischer Kritik“.

Bei Sallustius (S. 37) müssen die Schwierigkeiten, welche aus dem Reichthume an Reflexionen und aus der raschen Folge sich drängender Gedanken entspringen, bewältigt werden. Gleichgiltig gegen die äußeren Ereignisse sucht jener das innere Parteigetriebe und die psychologischen Motive der Handelnden darzulegen. Besonderheiten des Autors sind die formalen, semasiologischen und syntaktischen Auffälligkeiten, die Kürze des Ausdrucks, die Vermeidung der Concinnität, die rhetorisch poetische Färbung, die verwickelte Darstellung der innern Vorgänge und der äußern Begebenheiten.

Bei Vergilius behaupten die Instructionen (S. 40), dass dessen Erklärung große Schwierigkeiten biete, der Schriftsteller darin mit rhetorischem Pathos auftrete.

Unter Tacitus lesen wir (S. 44): „Die Hauptarbeit der Erklärung gilt unausgesetzt der eigenthümlichen Diction, welche archaistische, poetische, vulgäre Elemente mit kühnen Neuerungen verbindet, sie gilt der epigrammatischen Prägnanz, welche Gedanken und Empfindungen mehr andeutet als ausführt und auf Wolklang und Symmetrie verzichtet. Die sachliche Erklärung wird besonders das Bild der Zeit, das sich im Geiste der Schriftsteller oft in verzerrten Zügen reflectirt, richtig zu stellen haben. Von ganz besonderer Art sind die Schwierigkeiten bei der sachlichen Erklärung der Germania.“

Was sagen uns die Instructionen über die griechischen Schriftsteller? Seite 56 heißt es: Bedauerlich bleibt freilich immer die bei dem knappen Zeitausmaße noch empfindlichere Einschränkung, welche die Lectüre des Herodot und Homer durch die im II. Semester der V. und in VI. fortzusetzende Lesung des Xenophon erleidet.

Seite 64: Es darf den Schülern die Thatsache nicht vorenthalten

werden, dass die von Demosthenes gegebene Darstellung der Ereignisse, Verhältnisse und Personen zu einer kritischen Prüfung berechtigt und herausfordert, indem er die Waffen der Kunst, welche die Sophistik ausgebildet hatte, vortrefflich zu führen wusste.

Seite 68 lesen wir über Plato: Wie plump und absichtlich erscheinen dann (wenn man den in allen Farben schillernden griechischen Ausdruck durch einen modernen einseitig und ohngefähr wiedergibt) nicht alle die Irrungen und Trugschlüsse, welche selbst der stärkste Geist nicht vermeiden konnte (wollte?), so lange nur die unvollkommenen Werkzeuge einer wenig entwickelten Kunstsprache zur Verfügung standen; wie nutzlos jener gewaltige Aufwand an Geisteskraft, welcher zur Überwindung von Schwierigkeiten aufgeboten wird, die für uns zum großen Theile nicht vorhanden zu sein scheinen.

In den hier angeführten Thatsachen liegen denn auch in der That die Schwierigkeiten der Classikerlectüre, sie lassen sich durch nichts gänzlich aus dem Wege räumen. Theils gehen sie hervor aus der Ursprünglichkeit der Schriftstellerei jener Zeit, welche in sachlicher wie stilistischer Hinsicht noch theilweise in den Windeln liegt, theils daraus, weil die neuern Wissenschaften sich nun und nimmer abweisen lassen und so den Spielraum der alten Sprachen immer mehr einengen. Zudem liegt neben dem bildenden Element auch ein verbildendes in jenen Unterrichtsmitteln; sie werden einem Jüngling in die Hand gegeben, der Muster vor sich haben sollte und nun Werke liest, die wegen formaler, grammatischer, stilistischer und sachlicher Mängel erst mit Mühe erklärt werden müssen, wo einseitige, wenn nicht falsche Motive aufgestellt werden und die Sophistik und rhetorische Dialektik eine Hauptrolle spielen.*)

Obgleich nun die Erfolglosigkeit und der Verruf der philologischen Studien (S. 22) von der beschränkten Zeit, in der sie behandelt werden, und von den ihnen mit äußerst wenig Ausnahmen anhaftenden Schwierigkeiten abhängt, so versuchen es die Instructionen und der neue Lehrplan für Gymnasien dennoch, diese Schwierigkeiten zu beseitigen und dem empfindlichen Mangel an Zeit abzuhelfen dadurch, dass sie anleiten zur Übung im mündlichen lateinischen Ausdruck (S. 11,

*) Was die Instructionen auf S. 27 erwähnen, dass schriftliche Übersetzungen aus den besagten Sprachen die schlechte oder mittelmäßige Sprachform befördern, gilt leider auch häufig von den mündlichen. Die Instructionen sagen aber an einer andern Stelle (S. 32): Ohne rasches Fortschreiten aber wird die wahre Freude an dem Schriftsteller nicht aufkommen. Wie soll aber ein solches möglich sein oder doch ermöglicht werden?

27, 39), zur Einschränkung der schriftlichen Arbeiten, zum Memoriren (S. 11, 16, 64) und zum Privatfleiß (S. 36), der sich selbst über die Ferien (S. 40) erstrecken soll und welchem Lehrer und Schüler, wie die Instructionen erwarten, einen Theil ihrer freien Zeit zum Opfer bringen werden (S. 30). Und die viel gerügte Überbürdung?!

Die neuesten Instructionen erbringen denn den vollen Beweis, dass der Stand der classischen Sprachen als Bildungsmittel ein immer schwierigerer wird, je mehr die neueren Sprachen an Ausbildung und durch ihre Geltung an Ausdehnung gewinnen, die neuen Wissenschaften fortschreiten und deshalb mehr Raum verlangen.

Möge der angerathene und gewiesene Weg wenigstens zu einem theilweisen Erfolge führen.

Über den Wert und die Mängel der Herbart-Ziller'schen Pädagogik und die Kampfesweise der Ziller'schen Heißsporne.

Von ***Dr. Wesendonck****-Saarbrücken.*

Als Lehrer an höheren Schulen gehörte ich bis vor etlichen Jahren zu jener Kategorie der Schulmänner, denen nicht nur von manchen Volksschullehrern, sondern auch von den Herbartianern gern vorgeworfen wird, dass ihnen alle pädagogische Bildung abgehe, wie sie zur Ertheilung eines guten, d. h. erziehenden Unterrichtes nöthig sei. Um mein didaktisches Gewissen von diesem Drucke zu befreien, nahm ich mir vor, bei Herbart und Ziller noch in die Schule zu gehen, trotzdem ich schon Jahre lang im Amte stand. Neben den Schriften der Genannten studirte ich auch die ihrer Anhänger, u. a. Dr. Fröhlichs Buch: Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert. Eine gekrönte Preisschrift. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1883. In einigen Monaten abeitete ich dasselbe durch, nahm nach demselben praktische Versuche in mehreren Classen vor, erläuterte z. B. Schillers Berglied genau so, wie dies Fröhlich in einer Probelection S. 106 ff. vorschreibt, und erzielte nach meiner Ansicht ersprießliche Erfolge. Überdies habe ich mit sachverständigen Collegen die Herbart-Ziller'schen Ideen öfters einer eingehenden Discussion und vorurtheilsfreien Prüfung unterzogen.

Hiernach glaube ich nun doch genügend in die Sache eingedrungen zu sein, um ein Urtheil über dieselbe aussprechen zu dürfen. Ich fühle mich dabei frei von Befangenheit, da die Zeit jugendlicher Schwärmerei, welche gar zu leicht ein neues System für unfehlbar hält und gegen Anhänger anderer Richtungen ungerecht macht, zumal wenn ein eifriger Professor oder Lehrer jenes als einzig richtig darstellt, bereits hinter mir liegt und einer ruhigen, prüfenden Betrachtung der Dinge Platz gemacht hat. So gestatte man mir, hier sine ira et studio einfach meine Ansichten auszusprechen.

Vorerst erfordert es die Gerechtigkeit, welche ja von den Herbartianern in thesi so hoch gehalten wird, es unumwunden auszusprechen, dass mich Fröhlichs Schrift vermöge ihrer klaren und einfachen, wirklich populären und sachgemäßen Darstellungsweise in hohem Grade befriedigt, und dass sie mein Interesse für die Herbart-Stoy-Ziller'sche Pädagogik erhöht hat, dass ich hiernach Fröhlichs Einführung in die sogenannte „wissenschaftliche Pädagogik“, welche allerdings richtiger die Pädagogik der erwähnten Männer genannt würde, mit

Fug und Recht eine gute und zweckmäßige nennen kann. Man merkt es dieser Schrift ganz entschieden an, dass deren Verfasser ernste Studien gemacht hat. Beweis dessen ist schon die einfache, bündige Form, welcher ein Autor nur dann sich bedienen kann, wenn er den Gedankeninhalt voll beherrscht; sowie ferner die Erläuterung abstracter Lehren an treffenden Beispielen, welche bei andern derartigen Schriften, z. B. bei Dr. Reins Werk: „Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht", und selbst bei Dr. Kerns „Grundriss der Pädagogik" leider fehlen. Ich gestehe offen, obwol mir die philosophische Auffassung einer wissenschaftlichen Materie nicht ungeläufig ist, so würde ich doch, wenn ich allein auf Herbart und Ziller angewiesen gewesen wäre, in diesen eine vielfach ungenießbare Lectüre gefunden haben und von der „wissenschaftlichen" Pädagogik mehr abgeschreckt als angezogen worden sein, weil mir die Schulsprache dieser Männer unverständlich war und mich theilweise heute noch abstößt. Einige kleine Redactionsbemerkungen, welche ich bei der Lectüre von Fröhlichs Schrift etwa zu machen hätte und die ich dem Verfasser bereits übermittelte, mag derselbe beim Erscheinen der zweiten Auflage, die bei der allgemein freundlichen Aufnahme des Werks sicher nicht ausbleiben wird, zur Verbesserung verwenden. Es gibt eben auf Erden wol kaum ein Buch, welches in Einzelheiten nicht verbessert werden könnte. So müssten z. B. auf dem Titel zu dem Ausdrucke „wissenschaftliche Pädagogik" die Worte „Herbart-Zillers" noch hinzugefügt werden, weil auch die Pädagogik von Männern anderer Richtungen eine wissenschaftliche sein kann. Statt des Wortes „Regierung", das mir unpassend gewählt zu sein scheint, schlage ich, weil bezeichnender, äußere Leitung vor, welcher dann die Zucht, als die innere Leitung, gegenüberstehen würde. In das Lob Fröhlichs über Napoleon I. (S. 34) ferner kann ich durchaus nicht einstimmen, weil derselbe ein großer Tyrann war. Fröhlichs analytische Vorbesprechung zum Bergliede von Schiller ist wol etwas lang; allein wer das Lied in der Schule wirklich behandelt hat, wird finden, dass sich nicht viel kürzen lässt. — Dass Fröhlich im IV. Theile seiner Schrift in einer Beurtheilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik auch einige Mängel und Übertreibungen derselben zur Sprache bringt, also dem fraglichen System gegenüber sich nicht voreingenommen, sondern prüfend verhält, hat seinem Werke gerade bei den Nicht-Herbartianern (vergl. Dr. Dittes im Pædagogium, Dr. Wettstein in der Schweizer Lehrerzeitung, Dr. Färber im Österreich. Schulboten u. a.) eine gute Aufnahme und weite Verbreitung verschafft, ihm indessen bei den darüber erzürnten Zillerianern den herbsten Tadel eingetragen. Fröhlichs Beurtheilung des Ziller'schen Systems kann uns aber nicht wundern. Wie aus seiner 1877 erschienenen „Erziehungsschule"*) hervorgeht, war derselbe anfangs ein begeisterter Anhänger der Unterrichtslehre Zillers, trotz der Anfechtungen, welche er wegen Einführung von dessen „Gesinnungsunterricht" und „Gesinnungsstoffen" in öffentliche Schulen seitens der Staatsschulbehörden zu erdulden hatte. Indessen fand er später bei den praktischen Versuchen so manche Lehren und Vorschläge Zillers durch die Erfahrung nicht bestätigt, So schwand bei Fröhlich allmählich die Begeisterung, welche blind für die Mängel einer Sache macht, und es trat die ruhige objective Erwägung in ihr Recht. Das ist stets der natürliche, psychologische Ent-

*) Gekrönte Preisschrift. Wien, Pichlers Witwe & Sohn.

wickelungsgang denkender Männer bei der Aufnahme neuer Ideen und Systeme, und kein Vernünftiger kann ihnen diesen höheren, frei urtheilenden Standpunkt übelnehmen.

Übrigens finde ich Fröhlichs Ausstellungen an Zillers Lehren im ganzen noch ziemlich, fast zu maßvoll und durchaus begründet, weshalb sie für die Anhänger des Systems volle Beherzigung verdienen. Neuerdings hat ja die Directorenconferenz der Provinz Sachsen im wesentlichen die von Fröhlich angefochtenen Lehren Zillers ebenfalls abgewiesen, namentlich die strenge, einseitig durchgeführte Concentration und den „Gesinnungsunterricht“. In der bezüglichen Schrift*) heißt es Seite 36—38 wörtlich: „Die einseitig consequente Durchführung der Concentrations-Idee hat bekanntlich zu den Gesinnungsstoffen und dem Gesinnungsunterricht geführt.“ . . . . . . „Man hat nun mit Recht an dem Namen „Gesinnungsunterricht“ Anstoß genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, dass sie keineswegs den gesammten culturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, dass sie willkürlich sei; es muss vor allem zugestanden werden, dass die Anlehnung und Verknüpfung der übrigen Fächer (Rechnen, Geometrie, Naturkunde u. s. w.) mit diesen Concentrationsstoffen nicht nur gesucht und kaum durchführbar ist, sondern auch dem Wesen der Concentration widerspricht und geradezu zu einer Discentration, einem Zerreißen des in den jedesmaligen Einzelfächern einheitlich vorhandenen Bildungsstoffes führen kann; und auch wir lehnen mit Stoy und sämmtlichen Referenten, welche dieser Sache gedenken, die Einführung eines solchen Gesinnungsunterrichts für die höheren Schulen ab.“ Dass wichtige, für die höheren Schulen wertvolle Grundgedanken in der Aufstellung bedeutsamer Concentrationsstoffe liegen, wird von der Directorenconferenz anerkannt; aber auf S. 17 werden dagegen auch die Ausschreitungen mancher Jung-Herbartianer getadelt und gebürend zurückgewiesen.

Mir gehen nun Fröhlich, Frick und Friedel in ihrem Widerspruche gegen manche Gedanken Zillers noch lange nicht weit genug. Nach meiner Meinung enthält dessen pädagogisches Lehrgebäude, wie fast alle anderen wissenschaftlichen Systeme, Bleibendes und Vergänglices durcheinander. Bleibend werden sein: 1. die Lehren vom vielseitigen Interesse, 2. vom erziehenden Unterricht, mit dem aber kein Prävaliren eines besondern Gesinnungsstoffes verbunden zu sein braucht, 3. von der Apperception, 4. der Reihenbildung, 5. von der Artikulation des Unterrichts und die mit der nöthigen Freiheit zu benutzende, nicht überall als unfehlbares Schema zu betrachtende Lehre von den Formalstufen und einiges Andere, wobei jedoch ausdrücklich bemerkt sein möge, dass wir hier die Originalität dieser Gedanken nicht untersuchen wollen. Dagegen werden manche auf die Spitze getriebenen Ideen Zillers auch bei seinen eifrigsten Verehrern im Laufe der Zeit sich als völlig unhaltbar darstellen. Viele seiner ins Einzelne gehenden Ausführungen und eine ganze Summe von Specialvorschriften werden in das Meer der Vergessenheit hinabgesenkt werden. Insbesondere möchte ich folgende zehn seltsame Ideen Zillers mit Fragezeichen versehen und einer

*) Frick und Friedel: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten? Berlin. Weidmann, 1883.

erneuten allseitigen, vorurtheilslosen, rein sachlichen Prüfung unterzogen wissen. Dieselben sind in etwas weiterer Ausführung schon in der vorigen Nummer dieser Zeitschrift bezeichnet, weshalb ich sie hier nur ganz kurz recapituliren will:

1. Die Schulkinder sollen die vollständige Bibel in der Hand haben.
2. Alle Schüler, welche eine auch nur etwas über die Volksschule hinausgehende Bildung erlangen wollen, sollen die Volksschule gar nicht besuchen.
3. Ziller wünscht nicht nur Schulen für Reiche und Arme, sondern auch eigene Schulen für besondere Stände und Vermögensclassen.
4. Das Französische soll als eine nicht pädagogische Sprache vom Erziehungsunterrichte ausgeschlossen werden.
5. Beim Erlernen einer fremden Sprache soll nicht nur die Syntax, sondern auch die ganze Formenlehre sich nach und nach nur aus der Lectüre für den Schüler entwickeln.
6. Ziller wünscht zu viele Lehrgegenstände an höheren und niederen Schulen.
7. Nicht nur die Realschüler, sondern auch die Volkschüler sollen alle fremden Sprachen so lernen, dass ihnen von den in unsern deutschen Sprachgebrauch übergegangenen fremden Sprachformen und ihren Bestandtheilen ein deutliches Bewusstsein verschafft werde. Trotzdem schreibt Ziller vor:
8. Es soll gar nichts populär gelehrt werden.
9. Die Lehre von der strengen Concentration und
10. die von den Gesinnungsstoffen und den acht Culturstufen.

Diese zehn sonderbaren Ideen Zillers, die sich noch durch andere, ebenso bedenkliche vermehren ließen, beweisen, dass es Pflicht eines gewissenhaften Pädagogen ist, an Zillers Lehren Kritik zu üben. Zwar verwerfe ich die Ansicht mancher Pädagogen, z. B. Grube's, dass man in der Pädagogik gar kein System befolgen solle; denn die Gedanken und Lehren einer Wissenschaft muss man doch nach Principien ordnen, aber ich kann es, wie jeder, welcher tiefere Studien in irgend einem Fache gemacht hat, mir zugeben wird, auch nicht gutheißen, wenn ein Mann sich einem neuen Systeme gegenüber, bevor dasselbe ausgebaut, nach allen Seiten hin geprüft und berichtigt ist und sich namentlich auch in praxi bewährt hat, sofort als ein Gefangener auf Gnade und Ungnade ausliefert, wie dies von einem Herrn Zillig (vergl. dessen Aufsatz: „Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisiren", in Dr. Reins: „Pädagogischen Studien", 1884, 2. Heft. Dresden bei Bleyl & Hämmerer) gesagt werden muss, welcher vom ersten Rausche jugendlicher Begeisterung noch nicht zur besonnenen Prüfung der Lehren Zillers vorgedrungen ist. Denkenden Männern ziemt es aber, neue theoretische Gedankengebäude nicht gedankenlos gleich für vollgültige Wahrheit anzunehmen, sondern sie zu erproben, sowol durch theoretisches Denken, als durch Versuche in der Praxis. Ich bin überhaupt gegen fertige Systeme aller Wissenschaften etwas skeptisch; denn, wie die Geschichte der verschiedenen Wissenschaften und Künste lehrt, haben sich im Laufe der Jahrhunderte nur äußerst wenige Systeme bewährt und gehalten, was insbesondere auch bezüglich der Philosophie und Pädagogik

gilt. Mindestens erschien jedes System ohne Ausnahme verbesserungsbedürftig. Selbst das wolausgedachte der Botanik von Linné und das der Astronomie von Copernicus mussten sich Correcturen gefallen lassen. Das ist ja auch ganz natürlich. Denn was ist eigentlich ein System? Im besten Falle nichts anderes als der Ausdruck des jedesmaligen Standes unserer Wissenschaft und darum etwas Unbeständiges, der steten Verbesserung Bedürftiges. Wäre das Herbart-Zillersche System unanfechtbar für alle Zeiten, so bildete es eine einzige Ausnahme, was schon nach der Analogie in der Geschichte der Systeme aller Zeiten nicht wol denkbar ist.

Da gestehe ich zur Beruhigung der Zillerianer strengster Observanz gern zu, dass ich von Ziller manches gelernt habe, und dass ich ihm gern Gerechtigkeit widerfahren lasse. Aber die Freiheit der kritischen Betrachtung lasse ich mir deshalb nicht nehmen, und es ist ein schlechtes Zeugnis für die Sache, die man zu verfechten glaubt, wenn man, wie die überschwenglichen Verehrer Zillers, z. B. Zillig gegen Fröhlich, gleich mit einer bissigen, wortklauberischen, verdächtigenden und ungerechten Polemik denjenigen zu Boden zu schlagen sucht, welcher sich erkühnt, besonnene und maßvolle Kritik zu üben. Hiermit komme ich auf das Verfahren der Zillerianer gegen die zu sprechen, welche nicht blindlings zur Partei schwören und ihr nicht durch dünn und dick überallhin zu folgen gesonnen sind.

Die schon erwähnte Schrift des Dr. Fröhlich ist aus den genannten Gründen den Zillerianern ein Dorn im Auge, und um anders denkende von vornherein von ähnlichen kritischen Beleuchtungen ihres Systems abzuschrecken, haben sie eine exemplarische Bestrafung desselben ins Werk setzen zu müssen geglaubt. Zum Executor derselben ward Herr Zillig ausersehen, welcher, wie wir aus authentischer Quelle wissen, von seinen Oberen auch anderweit zu dieser Function verwendet wird. Nach den von Herrn Prof. Vogt, dem derzeitigen Haupte der „Wissenschaftlichen", herausgegebenen „Erläuterungen" (Leipzig 1884) hat nämlich Herr Zillig in der Generalversammlung seiner Partei, Pfingsten 1883, unter Vogt's Vorsitz bezüglich einer anderen polemischen Leistung wörtlich erklärt: „Ich hätte diese Abhandlung überhaupt nicht geschrieben, wenn ich nicht von Wien aus dazu **gepresst** worden wäre." (Siehe S. 19 der citirten Schrift.) Nach Lage der Dinge kann diese Pressung nur von Herrn Vogt selbst besorgt worden sein. Ein echt „wissenschaftliches" Verfahren! In dem zweiten Hefte der obgenannten „Pädagogischen Studien" von Dr. Rein (Jahrg. 1884) fällt Herr Zillig in dem Aufsatze „Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisiren" (Seite 1—49) als ein wahrer Heißsporn über Fröhlich her und sucht zu beweisen, dass niemand anders als ein in der Wolle gefärbter Zillerianer das Recht oder auch die Fähigkeit habe, Zillern beurtheilen zu können. Mag jemand sonst alle Achtung vor Ziller haben, das hindert nicht, ihn in den Augen seiner Anhänger zu brandmarken, sobald er nur ein Jota von seinen Ansichten abweicht. Nicht besser ergeht es allen Nicht-Zillerianern. So nennt Herr Zillig in einem Aufsatze „Über den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und über die Praktiker"*) alle jene Leiter des Staatsschulwesens, also die Schulräthe, die Schulinspectoren und Directoren, sowie

*) Jahrb. des Ver. f. wiss. Pädagog. 13. Jahrg. 1881. S. 257—271.

alle die Lehrer („die Praktiker"), welche nicht nach der „wissenschaftlichen", d. h. für Zillig nicht nach der „Ziller'schen" Pädagogik verfahren, kurzweg „Dilettanten" (!). Dass dies der langen Rede kurzer Sinn ist, geht einfach aus den zwei Behauptungen Zillers hervor: „Ein Grund für die Thatsache, dass die Pädagogik so langsam Anerkennung und Anwendung findet, liegt zunächst in den Dilettanten bei der Staatsschulverwaltung" (S. 258), und: „Der pädagogische Dilettantismus ist die Verneinung der wissenschaftlichen Pädagogik" (S. 265). Die Praktiker, die ihren Erfahrungen folgen, sind nach Zillig „phantasieleere Menschen", „starre, beschränkte Köpfe, welchen die Welt mit dem Gesichtskreise ihrer Nase endigt" u. s. w. (S. 266). — Auch die Schulmänner, die noch katechetisch unterrichten, sind nach Zillig Dilettanten, und nach ihm „werden das Katechisiren noch die Papageien lernen, wenn sie ihre Sprachfähigkeit noch etwas steigern" (S. 263). Solches Absprechen, dass wir nicht sagen Bramarbasiren, das Merkmal eines echten Ziller'schen Heißsporns, stößt würdige Schulmänner von der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik ab. Wenn in den akademischen Seminaren und in den Versammlungen der Herbartianer es Sitte ist, an den Erzeugnissen anderer eine derartige maß- und rücksichtslose Kritik zu üben, so beneiden wir die Herren um ihre Ansichten über den guten Ton und die Pflichten gegen den Nächsten nicht. Man bedenke: wie viele würdige Schulleiter und tüchtige Lehrer, die noch keine Gelegenheit hatten, bei Ziller in die Schule zu gehen, oder dies nicht wollen, sei es, weil sie von dem Gebaren seiner Anhänger sich angewidert fühlen, sei es, dass sie mit seinen Ansichten nicht übereinstimmen, tüchtige Katecheten, wie Dinter, Graser, Herder, Niemeyer, Diesterweg, Dolz, Palmer u. m. a. sind nach Zillig alle Dilettanten (!). Ziller braucht nur das philosophische Denken über die Erfahrung zu setzen und die Disputationslehrform vor der katechetischen den Vorzug zu geben, sogleich bläst Zillig, der junge Elementarlehrer an der Volksschule zu Würzburg, aus der großen Posaune: „Alle Praktiker, alle Katecheten sind Dilettanten!" — Ein sichereres Mittel, die „wissenschaftliche" Pädagogik in Misscredit zu bringen und zugleich den Klagen über „Schulmeisterdünkel" Nahrung zu geben, gibt es gewiss nicht, als dieses jugendlich unbesonnene Verfahren des Herrn Zillig auf Geheiß seiner Oberen. — Auf andern Lebensgebieten findet eine gleiche Kampfart gottlob! nicht statt! Gesetzt, es entsteht auf dem Gebiete der Medicin eine neue Theorie, z. B. die Bacillentheorie, so fällt es keinem Professor der Medicin ein, alle jene Männer der Wissenschaft, welche dieser Theorie nicht huldigen, sondern die ansteckenden Krankheiten durch andere Ursachen erklären, sammt und sonders für „starre, beschränkte Köpfe" und „Dilettanten" zu erklären!

In demselben großsprecherischen Tone ist nun auch Zilligs Kritik über Fröhlichs Schrift abgefasst. Aus verschiedenen Gründen macht diese Arbeit Zilligs auf nicht voreingenommene Leser einen keineswegs wolthuenden Eindruck. Wie in anderen Elaboraten Zilligs (vergl. z. B. die neun bis zehn Druckbogen starke Abhandlung über den Geschichtsunterricht, 14. Jahrg. des Jahrb. d. V. f. w. P.), so schreibt er auch hier unangenehm breitspurig und in einer langweiligen und ermüdenden, verschwommenen Weise. Er kann gar kein Ende finden und zieht eine Menge gelehrter Ansichten, welche absolut nicht zur Sache gehören, mit den Haaren herbei. Z. B. wenn Fröhlich ganz einfach und mit Recht auch die leibliche Erziehung verlangt, weil Körper

und Geist eine Einheit bilden, was nach dem ganzen Sinne der betreffenden Stelle nur soviel heißen soll, als: sie gehören zusammen und müssen auch zusammen gepflegt werden, so wirft Zillig Herrn Fröhlich gleich in böswilliger und verdächtigender Weise vor, er huldige dem „materialistischen Monismus". Man merkt aber sofort, dass es dem Recensenten nur darum zu thun war, seine angelernten gelehrten Ansichten über das Verhältnis von Leib und Seele auszukramen.

Ferner verschwendet Zillig seine Tinte an pedantischen Wortkram und minutiöse Tüfteleien und Spitzfindigkeiten, so dass mir unwillkürlich der Ausspruch Dr. Mohrs einfiel: „Die knappe Kürze des Schriftstellers ist eine Höflichkeit gegen den Leser"; ja, ich wette Hundert gegen Eins, dass nur wenige Leser die lange Predigt Zilligs über den Text, dass Fröhlich ein arger Sünder sei, bis zu Ende in sich aufgenommen haben, zumal da auch der Stil hie und da schwere Mängel zeigt (vergl. z. B. in der Zillig'schen Recension den letzten Satz auf S. 2; ferner den letzten Satz vor dem letzten Abschnitte auf S. 3 und andere). Wer aber andere meistern will, sollte doch erst selbst einigermaßen correct schreiben lernen! Weiter vermisst man an seiner Arbeit das Wolwollen gegen einen Mitarbeiter, ja die nackte Gerechtigkeit und das, was die Römer Urbanität nannten, d. h. jenen noblen Sinn, der auch dem Gegner Anerkennung zollt, wenn sie verdient ist. Auf drei engbedruckten Bogen fließt Herrn Zillig kein Wort der Anerkennung durch die Feder über eine Schrift, die von zahlreichen Sachverständigen als eine gute anerkannt worden ist. So sagt z. B. Schulinspector Wyss zu Burgdorf in der Schweiz in seiner vor kurzem in 2. Auflage erschienenen Schrift*) von Fröhlichs Buch („Wissenschaftliche Pädagogik") wörtlich: „Dieses Werk entspricht der Forderung von Dr. Th. Waitz: »Die pädagogische Theorie oder die wissenschaftliche Bearbeitung der pädagogischen Probleme darf nicht Eigenthum einzelner Gelehrten und philosophischen Denker bleiben, sondern muss sich mehr und mehr allen Gebildeten eröffnen.« Diese vorzügliche Schrift macht denn auch die Lehrer in einer übersichtlichen und einfachen Weise mit den Grundlehren der Herbart'schen Schule vertraut. Außer der Klarheit dieser Schrift ist noch besonders zu loben die Gerechtigkeit gegenüber andern, älteren und bewährten Pädagogen wie Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Diesterweg u. s. w., wie auch die Selbstständigkeit des Urtheils gegenüber Herbart und Ziller nicht fehlt."

Zillig aber sucht überall nur nach Fehlern und Mängeln und glaubt sie auch da zu finden, wo andere nur Wahres und Gutes bemerken. Sich, wie Zillig offenbar thut, vornehmen, an einem vom besten Bestreben getragenen Werke nur zu mäkeln und nur möglichst viele Fehler zu entdecken, das Gute aber zu verschweigen, ist das, frage ich, eines redlich denkenden Mannes und eines vorurtheilslosen Kritikers würdig? Während Zillig, blind auf seines Meisters Worte schwörend, an Ziller jedes und alles ohne Prüfung lobt und vertheidigt, tadelt er an Fröhlichs Schrift sogar auch das, was selbst andere strenge Herbartianer loben, und bemängelt Behauptungen, welche ein Mann mit ruhig denkendem, gesundem Verstande gar nicht tadeln kann. So

*) Pädagogische Vorträge zur Fortbildung der Lehrer. Wien u. Leipzig 1884, Pichlers Witwe & Sohn. S. 174 u. 175.

behauptet Fröhlich z. B. „die Perception einer Vorstellung gehe stets der Apperception voraus.“ Natürlich! Zillig bemerkt dazu, um doch ein wenig zu nörgeln, S. 7: „Gewiss nicht! In vielen Fällen wird die Vorstellung vielmehr sofort angeeignet und in die gehörigen Verbindungen gebracht, wie wenn ein Botaniker durch eine Frühlingslandschaft, ein Kunstkenner durch eine Gallerie wandelt und die gesehenen Dinge auf der Stelle auffasst und einordnet.“ — Hier muss doch offenbar, auch wenn Perception und Apperception fast in einen Act verschmelzen, die Perception (= das Auffassen des Äußeren) das Erste, das Appercipiren (= Einordnen) das Zweite sein; und, man bemerke wol, Herrn Zillig passirt es, dass auch er das Auffassen zuerst stellt. Man sieht, er sagt dasselbe wie Fröhlich, trotzdem aber muss er tadeln. — Fröhlich behauptet ferner S. 98, auch ein kleines Kind appercipire schon, wenn es z. B. von einem Esel sage: „Ei, das hübsche kleine Pferd!“ Zillig bestreitet dies in einem langen Sermon, er hütet sich aber, wie anderwärts so auch hier, zu sagen, wie es sich eigentlich nach seiner Ansicht mit der Perception und Apperception verhält. Das wäre bei all dem herben Tadel doch seine Pflicht gewesen. Fröhlich ist aber ganz entschieden im Rechte, wie Dr. Karl Lange's vortreffliches Werk über Apperception, welches eine Menge ähnlicher Beispiele als Apperception bezeichnet, beweist. Weiter behauptet Fröhlich, dass die empirische Psychologie auch „Versuche über geistige Erscheinungen anstellen könne“. Zillig bestreitet das; in der neuern Psychologie habe der Versuch keine Stelle. Nun frage ich: Kann man nicht in jeder Erfahrungswissenschaft, also auch in der Psychologie, Versuche anstellen, d. h. absichtlich eine geistige Erscheinung, einen psychischen Process hervorrufen und ihn beobachten? So stellt z. B. schon Campe in seiner „Erfahrungsseelenlehre“ einen psychischen Versuch an, um zu sehen, ob seine Zöglinge auch den Nachahmungstrieb haben. Sie sitzen bei Tische. Der Lehrer tunkt den Finger ins Wasser und reibt mit ihm den Rand des Glases, dass es Musik gibt. Ohne dass er etwas sagt, machen es allmählich alle Kinder nach, alle spielen endlich auf den Gläsern — der Versuch ist gelungen, der Nachahmungstrieb trat zu Tage! — Ich schlage eines der neuesten Lehrbücher der Psychologie, das von Max Jahn*) auf; in diesem heißt es S. 12: „Wir führen zunächst . . . . noch einige Versuche aus“ etc. — — Vergleiche auch Wundt. Über experimentale Psychologie. Fröhlich sagt S. 95 seiner Schrift weiter über die Aufmerksamkeit, „dass sie in einer Concentration des Bewusstseins bestehe“. Dazu bemerkt Zillig: „Sehr gut! Doch wer concentrirt das Bewusstsein?“ Mit der Beantwortung dieser Frage hatte Fröhlich es aber gar nicht zu thun; denn derselbe will, man beachte dies wol, empirische Psychologie lehren, und diese Frage würde ihn in die Metaphysik geführt haben. Hätte also Fröhlich auf sie eingehen wollen, so hätte er auch so breit und unfasslich wie Zillig schreiben müssen.

Zur Illustrirung meiner Behauptung, dass Zillig auch das tadele, was andere Herbartianer loben, noch ein Beispiel. In hämischer, absprechender Weise tadelt dieser streitbare, wie ein Kampfstier blind vorgehende, auch im Lager der Herbartianer als solcher bereits sattsam bekannte und benutzte Herr, dem offenbar das Bürger'sche Blümlein „Wunderhold“ gänzlich fremd ist, sämmt-

*) Leipzig 1883, Frohberg.

liche Unterrichtsbeispiele Fröhlichs, die sicher von der Praxis eines älteren und erfahrenen Schulmannes zeugen. Herr Dr. Karl Lange, welcher auch gern streng kritisirt, sagt nun über diese (auch im Rhein. Schulmann abgedruckten) Lehrproben wörtlich*): „Was der Verfasser Fröhlich im 2. Theile seiner Arbeit über zwei wichtige Kapitel der wissenschaftlichen Pädagogik (Interresse, formale Stufen) darbietet, ist weit mehr geeignet, den Anfänger zu fesseln und lebhaft zu interessiren. Hier sind es die zahlreichen, der Schulpraxis entlehnten Beispiele, welche die abstrakte Theorie verdeutlichen und zum Begriffe die concreten Beispiele gesellen.

Hier spricht der erfahrene Schulmann, der seine Praxis nach den strengen Forderungen zu gestalten sucht. Und so dürfen wir trotz mancher Meinungsverschiedenheit dem Verfasser für seine Arbeit recht viele dankbare Leser wünschen.“

Sogar der strenge Kritiker, Professor Theod. Vogt in Wien, erkennt in den „Erläuterungen zum Jahrbuch von 1884“, S. 60 von Fröhlichs Schrift an, dass dieselbe auch glückliche Popularisationsversuche, z. B. S. 57—69 (es ist dies das Kapitel, das von der Anwendung der Psychologie handelt) und an anderen Orten enthalten. Ferner S. 60 der genannten Erläuterungen: „Was den Zweck, der Verbreiterung der wissenschaftlichen Pädagogik durch populäre Darstellung betrifft, so spricht der äußere Erfolg für Fröhlich.“

Da Zillig, welcher auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur selbst noch wenig brauchbares geliefert, aber trotz seiner Jugend als Schmähkritiker schon eine Art trauriger Berühmtheit erlangt hat, seine Größe im Heruntersetzen der Werke anderer Autoren sucht, wie Figura zeigt, — so möchten wir denselben hierdurch öffentlich auffordern, doch dieselben Unterrichtsthemen, welche Fröhlich behandelt hat, auch zu bearbeiten; dann werden wir ja sehen, ob Zillig nicht nur zu tadeln, sondern auch besser zu machen versteht.

Um recht zu behalten, scheut sich Zillig auch gar nicht, unvollständig oder falsch zu citiren. Fröhlich beruft sich z. B. auf Dr. Karl Lange, welcher erzählt, dass Ziller die Gabe einer leicht verständlichen Darstellung nicht besessen habe. Lange nennt nämlich in der Biographie Ziller's (vergl. 40 und 41 der Allg. deutsch. Lehrerzeitung vom Jahre 1882, S. 357 ff.) die Ziller'sche Darstellungsweise ‚schwer verständlich‘, und behauptet: „Vielen seien seine Schulausdrücke böhmische Dörfer geblieben“, Ziller's Schüler hätten ihn öfter nur ‚sehr allmählich‘ verstanden etc. Langes Aussprüche lauten S. 368 und 369 wörtlich: Welch hohe Ansprüche stellte er (Ziller) an die Einsicht und das selbstverleugnende Wollen des Lehrers! Dazu kam, dass er seine Ansichten in einer philosophischen Schulsprache vortrug, die an sich zwar klar und durchaus nicht unschön, doch manchem fremd und schwerverständlich blieb, dass die der Praxis gewidmeten Arbeiten, wie sie in den 13 Bänden des Jahrbuches für wissenschaftliche Pädagogik nach und nach erschienen, selten den Leser über das ganze System orientiren, in dem sie einzelne wichtige Punkte aufhellen und ausbauen sollten, so dass der Uneingeweihte oft mit den an sich höchst wertvollen Aufsätzen nichts anzufangen wusste. . . . . So kam es, dass seine Bestrebungen den bedauerlichsten Missverständnissen und Miss-

*) Vergl. Mann's deutsche Blätter Nr. 45, Jahrg. 1883, S. 352.

deutungen begegneten, dass vielen solche Schulausdrücke wie ‚Gesinnungsunterricht‘, ‚Märchen- und Robinsonstufe‘, ‚methodische Einheit‘, ‚formale Stufen‘, ‚Analyse, Synthese, Association, System und Methode‘ böhmische Dörfer blieben, dass man für pädagogischen Dilettantismus und methodische Wunderlichkeit erklärte, was anderen als ein wichtiger didaktischer Fortschritt erschien. Ja selbst denen, die in Zillers Seminar eintraten, erschloss sich nicht immer sofort, sondern sehr allmählich das rechte Verständnis für seine Ideen. Bedenkt man, dass ihm selbst sein System nicht mit einemmale fix und fertig vor der Seele stand, sondern dass langjähriges, unermüdliches Forschen dasselbe erst zu einem gewissen Abschlusse brachte, zieht man weiter in Erwägung, dass es Studirende, also fast durchweg Anfänger im Unterrichten waren, die zu ihm kamen, so begreift sich jene Thatsache leicht, wenn auch nicht anzunehmen ist, dass es allen so ergangen sei, wie jenem ehemaligen Praktikanten Zillers, der da bekannte: Im ersten Semester hab' ich ihn gar nicht, im zweiten missverstanden und erst im dritten ihn leidlich capirt.“ So weit Lange, ein Verehrer Zillers.

Zillig citirt nun in seiner Recension ganz andere Worte Dr. Lange's, lässt aber den Kernpunkt, die oben von mir angegebenen Worte, vollständig weg. Das ist geradezu jesuitisch!

Zillig scheut sich auch nicht, behufs Vertheidigung seines Meisters unrichtige Behauptungen aufzustellen. So sagt er an einer Stelle seiner Recension (S. 14), es sei unrichtig, wenn Fröhlich sage, dass Ziller in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik die verschiedenen Arten des Interesses nirgends erläutert habe; es sei diese Erläuterung von Ziller auf Seite 165—175 gegeben. Dort spricht allerdings Ziller bei der Behandlung der Hauptfächer des Unterrichts, also gelegentlich(!) auch von den verschiedenen Richtungen des Interesses; allein der Fundamentalbegriff der ganzen Ziller'schen Pädagogik, das Interesse überhaupt, wird nirgends entwickelt, sondern als bekannt vorausgesetzt, und die verschiedenen Classen des Interesses werden weder klar und fasslich erläutert, noch ihre Erklärungen als Kernpunkte übersichtlich zusammengestellt, sondern bei der Besprechung dieser wichtigen Lehre werden so viele andere Gedanken, so zahlreiche didaktische Regeln und Rathschläge gleichzeitig mit erörtert, dass man den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht. Bei einer derartigen, beiläufigen, verschwommenen Darstellung einer Fundamentallehre bekommt nicht einmal der wissenschaftlich gebildete Lehrer, viel weniger aber der Elementarlehrer oder ein mit Zillers Ideenkreise Unbekannter einen klaren Begriff von dem fraglichen Punkte und von der hervorragenden Stellung, welche die Lehre vom Interesse in dem Ziller'schen Lehrgebäude der Pädagogik einnimmt, deren Hauptstütze sie doch sein soll. Aus diesem Grunde hat Fröhlich mit seiner Behauptung durchaus nicht unrecht, wie Zillig meint. Überhaupt werden bei Ziller nicht selten die für sein System am meisten charakteristischen Punkte nur nebenbei in ganz verschwommener Weise erläutert, als ob sie sich von selbst verständen. Fast stets sucht man in seinen Werken vergebens die Kernpunkte seiner Lehre in klaren und bestimmten Definitionen aufzufinden. Kaum glaubt man bei ihm einen Gedanken erfasst zu haben, so wird man von demselben durch ein buntes Allerlei der verschiedensten abstracten Gedanken, durch Heranziehung von Nebensachen und Zwischenbemerkungen wieder abgelenkt, so dass es schwer wird, den rothen Faden zu

behalten und einfach und klar anzugeben, was eigentlich der langen Rede kurzer Sinn sei. — —

Fröhlich unterscheidet weiter mit Recht eine empirische, eine nationale und eine speculative Psychologie. Zillig sagt dagegen, man dürfe diese Classification nicht machen. Aber Drobisch, Lotze, auch der strenge Herbartianer Vogt billigen diese Eintheilung. Das schönste aber, was Zillig passirt, ist das: er tadelt Fröhlich, dass er das Fremdwort „empirisches Interesse" kurz und populär mit „Wissbegierde" verdeutlicht hat. Nun braucht aber sein Meister Ziller selbst Seite 358 seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte" (1. Aufl.) diesen Ausdruck für empirisches Interesse. Auch für sympathetisches Interesse braucht Fröhlich ähnliche deutsche Worte, wie Ziller (Seite 358), was von Zilligs Mäkelsucht natürlich auch verworfen wird. — Manche Behauptungen Zilligs sind geradezu unverständlich oder lächerlich; so, wenn er z. B. sagt, dass „Fröhlich die Ethik und Psychologie um ihre Würde gebracht habe." Wieso? das haben wir nicht verstehen können, es sei denn dadurch, dass Fröhlich in populärer Weise, wie es seinem Zwecke vollkommen entsprach, auf ihre Wichtigkeit für die Pädagogik blos kurz hingewiesen, aber kein eigentliches Lehrbuch der Ethik und Psychologie geschrieben hat. So etwas kann aber nur ein Zillig fordern. Derselbe muss übrigens anderswo selbst zugestehen, dass sein jugendlicher Eifer und sein Redefluss ihn oft unbedachtsam fortreißen. Wenn er älter wird, werden seine, mit Galle vermischten Urtheile allmählich wohl etwas milder ausfallen. In Würdigung des Schillerschen Ausspruches: „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort!" muss man ihm jetzt noch manches zugute halten. Wir erinnern an sein oben angeführtes Geständnis über das „Pressen". Und ein Jahr früher bemerkte er in der Versammlung seines Vereins unter Heiterkeit, oder vielmehr Gelächter der Anwesenden:*) „Was das sanfte Hinüberleiten in die neue Phase (den angefochtenen Ausdruck in Zilligs Arbeit über den Geschichtsunterricht) betrifft, so darf man nicht jedes Wort so streng auf seinen Gehalt untersuchen; es läuft auch manchmal ein bloßer stilistischer Ausdruck mit unter." (Was soll das heißen? Doch wol, dass Zilligs Feder manchmal etwas schreibt, wobei er sich nichts Klares, oder gar nichts denkt). Ein Recensent aber, welcher dieses Geständnis öffentlich ablegen muss und dessen Arbeit in der erwähnten Versammlung selbst mehrfache Ausstellungen fand, hätte doch wahrhaftig alle Ursache, entweder gegen die Erzeugnisse andrer Federn mit Vorsicht und Nachsicht aufzutreten, oder besser das Recensiren ganz zu unterlassen. Eine humane und gerechte Beurtheilung war unter allen Umständen von ihm zu verlangen, selbst wenn er auch zu dieser Arbeit gepresst sein sollte, wie er es von einer andern öffentlich zugesteht. Was für einen Eindruck muss schon ein Schriftsteller machen, der, ohne persönlich angegriffen zu sein, sich zur literarischen Abschlachtung ihm ganz fremder Menschen pressen lässt, der also gleich einem Pressknecht, und nicht, weil innerer Drang und Liebe zur Wahrheit ihn treibt, zum kritischen, alles zermalmenden Kampfstier wird und sich nicht einmal schämt, dies öffentlich zu bekennen. Übrigens meinen wir, dass das besagte Pressen weder denen, die ihm Folge leisten, noch denen, die es ausüben, zur Ehre gereiche, und

*) Vergl. Erläuterungen zum Jahrbuch pro 1882, S. 17.

dass es keinesfalls ein Zeichen von „Wissenschaftlichkeit“ sei. Mit unserer Ansicht über Herrn Zilligs Kritik aber stehen wir nicht allein da. In einer Abhandlung des Jahrbuchs für wissenschaftl. Päd. pro 1883, Seite 254 ff. tadelt es auch Dr. Göpfert, dass Zillig als Recensent einer Arbeit Dr. Kefersteins sich Ungerechtigkeiten zu schulden kommen lasse und schließt mit den Worten: „Wenigstens einige der von mir aufgezählten Punkte enthalten Ungerechtigkeiten Zilligs.“ Ebenso weist Director Helm Herrn Zillig in der vorjährigen Vereinsversammlung zu Coburg zurecht wegen seiner übertriebenen Kritik, die er an einer Schrift des Herrn Sterner geübt hat. Herr Helm sagt dann wörtlich noch: „Ich meine also, es sei Pflicht, mit solchen Männern mild zu verfahren . . . aber nicht darauf auszugehen, sie durch die Kritik zu vernichten“ (wie das eben Zillig mit Sterner gethan hatte). In diesen Worten des Directors Helm liegt wenigstens eine verständige Toleranz, Gerechtigkeit und Humanität gegen Männer anderer Richtung, wie sie Zillig nicht kennt. —

Mein über Herrn Zillig angelegtes Sündenregister ist zwar noch nicht erschöpft, aber der Leser wird genug haben. Mir kam es nur darauf an, einen Vollblut-Zillerianer, aut dessen Urtheile manche, z. B. Herr Dr. Rein, Wert legen, in seiner nackten Hohlheit und oberflächlichen Eingebildetheit zu zeigen. Ich bitte die Leser von Dr. Reins pädagogischen Studien Fröhlichs Buch selbst zu prüfen und nicht durch Zilligs dunkle Brille zu lesen. Den begründeten Ausstellungen, welche Fröhlich an Zillers Lehren macht, hat Zillig wol widersprochen, aber er hat sie nirgends widerlegt. Ja, Zillig geht auf Fröhlichs Widerspruch eigentlich gar nicht ein, sondern citirt dagegen nur Ziller und immer wieder Ziller. Zillig kennt eben nur ein pädagog. System, nämlich das, welches ihm sein Lehrer vorgetragen hat. Das ist für ihn nun das unfehlbare und einzig richtige!!!

Für die Unduldsamkeit der Herbart-Zillerianer spricht auch der Umstand, dass sie zwar, wo es ihnen gut dünkt, selbst ohne Bedenken an ihren Meistern Herbart und Ziller und deren Ansichten herummodeln und so lange zu- oder absetzen, bis sie ihnen praktisch durchführbar erscheinen; dass sie aber, sobald ein anderer sich dieses erkühnt, sofort Zeter und Mordio schreien und unisono über ihn herfallen. So z. B. hat Dr. Rein in seinen „Schuljahren“ selbst die Undurchführbarkeit der Ziller'schen Concentrationslehre mit nur einem Mittelpunkte zugegeben und statt dessen deren mitunter drei (bei Lichte besehen aber oft weit mehr) eingeführt! Sobald jedoch Fröhlich sich erlaubt, an Zillers Concentrationslehre einen immerhin noch milden kritischen Maßstab anzulegen, entblödet Rein sich nicht, Fröhlich sofort die Fähigkeit abzusprechen, Zillers Lehre auch nur darstellen, geschweige denn kritisiren zu können.*)

Bei derselben Gelegenheit spricht Rein auch Herrn Director Dr. Dittes die Fähigkeit ab, Ziller zu kritisiren. Und doch ist Dittes,**) wenn auch kein Herbartianer und Zillerianer, sicherlich ein Pädagoge, vor dem die ganze denkende und nicht blos nachbetende Lehrerwelt den Hut abnimmt, und dem gegenüber auch Dr. Rein, welcher von Dittes noch manches lernen könnte, wol

---

*) Vergl. Dr. Reins Pädagog. Studien. Neue Folge. 1884. 2. Heft, S. 57.

**) Ich lasse mich zwar nicht gern loben, muss aber hier dem Herrn Verfasser freie Hand lassen, damit er seine Ansicht offen aussprechen könne. D.

etwas minder schroff und beleidigend sich hätte verhalten sollen. Es braucht ja nicht jeder ein Herbart- oder Zillerianer, oder überhaupt ein Ianer zu sein, um als tüchtiger Erzieher wirken und zur Weisheit und Seligkeit gelangen zu können.

Was nun den Streit der Herbart- resp. Zillerianer mit Herrn Dr. Dittes betrifft, so bemerke ich hier vorerst nur im allgemeinen folgendes. Die sogenannten wissenschaftlichen Pädagogen brauchten über diejenigen achtungswürdigen Männer, welche von der neuen, theilweise sonderbaren Art Pädagogik nicht recht erbaut sind, nicht gleich den Stab zu brechen, zumal von dieser Seite tüchtige Leistungen der Berufspraxis und der literarischen Arbeit reichlich genug vorhanden sind. Dittes insbesondere ist ein verdienter und hervorragender Pädagoge, der eine ehrenvolle Laufbahn zurückgelegt, anerkannt gute Schriften verfasst und die pädagogische Wissenschaft wesentlich gefördert hat, selbst lange zuvor, ehe Ziller, den Fußtapfen Herbarts folgend, als neuer Prophet und Reformator der Erziehungslehre, und Dr. Rein und Dr. Theodor Vogt, als Zillers eifrige Adjutanten, an die Öffentlichkeit traten. Wenn Dittes auch einer andern Richtung huldigt und andere Principien befolgt, so ist derselbe doch völlig befähigt, ein zutreffendes und beherzigenswertes Urtheil über die Herbart-Zillersche Pädagogik abzugeben, was die Herbartianer ihm in hochmüthiger Weise rundweg abstreiten. Ziller und seine Jünger fehlten zuerst darin, dass sie sich als die alleinigen Besitzer des echten Rings (der Wissenschaftlichkeit in der Pädagogik) ansahen, wiewol jene Eigenschaft des echten Rings, bei den Menschen beliebt zu machen, sich an ihnen wenig bewährte. Ferner fehlten sie darin, dass sie alle übrigen redlichen Mitarbeiter im Weinberge der Menschenbildung, d. h. alle Nichtherbartianer, mochten sie auch noch so viel geleistet haben, wie z. B. eben Dittes es gethan, kurzweg Vulgär- und Trivialpädagogen oder gar Dilettanten schalten. Es hat aber niemand ein Recht, die Wissenschaftlichkeit anders denkender Männer, welche von andern Gesichtspunkten aus nach dem Wahren und Guten forschen, herabzusetzen oder gar zu schmähen. Wenn die fanatischen Herbartianer nicht ablassen, mit solchen Schmähungen andere tüchtige Erzieher zu übergießen, nun so müssen sie sich eben gefallen lassen, als das bezeichnet zu werden, was sie in der That sind: Principienreiter und Schulpedanten.

Doch trösten wir uns; maßloser Dünkel ist den Schleppträgern gefeierter Namen zu allen Zeiten eigen gewesen. Pädagogische Heilkünstler, welche der leidenden Menschheit ihre angeblich unfehlbare Methode als Universalmedicin anboten, hat es schon öfter gegeben. Solche Träume von Welt- und Menschenbeglückung mögen wol von gutem Willen zeugen; aber man sollte sich hüten, sie rücksichtslos in die Wirklichkeit zu verpflanzen, sie als die einzigen Wege zum Heil der Menschheit zu bezeichnen und alle gegentheiligen Meinungen als auf Thorheit basirend mit Koth zu bewerfen. (Vergl. die Beurtheilung Pestalozzis von Magister Christmann, Ulm und Leipzig, 1812.) Weitere Ausführungen, um mit den Herren Dr. Rein und Dr. Theodor Vogt noch abzurechnen, behalte ich mir für die nächsten Hefte vor.

Nieritz als Stilist.

*Von **H. Berdrow**-Stralsund.*

I.

Veranlassung zu folgenden Zeilen war der Wunsch, an einem kleinen, aber überaus schlagenden Beispiele die von Vielen zwar geahnte, aber von den Wenigsten wirklich klar eingesehene und eingestandene Nothwendigkeit der Reform unseres Jugendschriftenwesens darzulegen. Man hört — was ja ein Kennzeichen und Uebelstand unserer Zeit auf allen Gebieten ist — viel über die Sache reden; aber eine gründliche Kenntnis der Schäden und innige Überzeugtheit von der Unhaltbarkeit des jetzigen Zustandes ist bei den wenigsten Lehrern zu treffen: die erwirbt man erst durch anhaltende Beschäftigung mit den Kinderschriften, und diese ist nicht Jedermanns Sache, denn es gibt in der That interessantere Studiengebiete. Erfolg in der vorliegenden Sache kann auch nur erhofft werden von einer netzartig über ganz Deutschland sich spannenden und gleich den alten Fehmgerichten unerbittlich thätigen Gesellschaft unabhängiger, einzig der Sache selbst dienender Kritiker; und bis eine solche Vereinigung ersteht, muss der Einzelne sich mit schwachen Anregungen, wie Vorliegendes eine sein möchte, begnügen, damit wenigstens das Bewusstsein der auf diesem Gebiet drohenden Gefahr nicht einschläft.

Nieritz soll in stilistischer Hinsicht betrachtet werden. Das ist einseitig, wird man sagen, und der Vorwurf ist dem Anscheine nach gerechtfertigt; denn es handelt sich um die minder wichtige der zwei Seiten, welche bei der Beurtheilung eines Schriftstellers in Betracht kommen. Die Form einer Jugendschrift ist weit leichter zu beurtheilen als der Inhalt, welcher je nach der ästhetischen, ethischen, confessionellen, gesellschaftlichen und politischen Stellung des Beurtheilers einer ganz verschiedenen Auffassung unterliegt. Dagegen gibt es weder eine evangelische noch eine katholische Grammatik, weder eine materialistische noch monistische noch dualistische Stillehre, weder eine romantische noch eine realistische Denklehre, und es können auf diesem Gebiete des Stils im weitesten Sinne Meinungsverschiedenheiten nur über geringfügige Kleinigkeiten entstehen. Ein allgemein anzuerkennendes Urtheil eines Einzelnen über die Form einer Schrift ist also möglich. Dazu kommt, dass eine ungenügende Form wie zur Verwerfung eines schöngeistigen Werkes überhaupt,

in dem doch Inhalt und Form einander völlig durchdringen und decken sollen, so insbesondere zur Verurtheilung einer Jugendschrift völlig genügt, wenn auch das Gegentheil, vollendete Darstellung, einem mangelhaften Stoff nicht zum Leben zu helfen vermag.

Was schließt denn der Begriff „Form einer Jugendschrift" in sich? Theden, einer der eifrigsten Arbeiter auf dem vorliegenden Gebiete, entwickelt mit anerkennenswerter Beharrlichkeit in Zeitschriften und Broschüren folgende Grundsätze darüber:*)

„Der Wert einer Jugendschrift wird durch die Form fast nicht minder bedingt, als durch den Inhalt. Die Jugendschrift hat zwar zunächst die Kenntnisse und das Wissen des Lesers zu bereichern, seinen Verstand zu schärfen und sein Gemüth zu veredeln; sie soll aber auch das Sprachgefühl desselben bilden, seinen Geschmack verfeinern und seine Phantasie beleben und leiten. Das Große und Wahre macht keinen oder einen nur geringen Eindruck, wenn es nicht auch in einer dem Stoffe entsprechenden Hülle geboten wird; und auf das Gefühl des Lesers insbesondere wirkt eher die Form, als der Stoff. Man beachte:

Die Jugendschrift sei correct im Ausdruck, damit nicht nach Bräsig'scher Art etwas ganz anderes gesagt wird, als was gesagt werden soll. Veraltete Ausdrücke sind zu vermeiden. Sie geben zu Missverständnissen Anlass oder verleihen dem Ganzen das Gepräge der Schwerfälligkeit und Affectation. Von Provinzialismen werde ein sparsamer Gebrauch gemacht. Sie beschränken die Verbreitung des Buches auf zu kleine Kreise. Wortverrenkungen sind entschieden zu missbilligen.

Stil und Ausdrucksweise seien nicht nur grammatikalisch, sondern auch logisch richtig. Die Darstellung sei volksthümlich, ohne in anstößige Derbheit und Trivialität auszuarten; glatt, ohne geleckt zu sein. Die Darstellung sei klar und durchsichtig, nicht seicht; wo es nöthig ist: kindlich, nicht kindisch; sie sei einfach, aber kraftvoll und lebendig; ruhig, nicht matt; warm, nicht sentimental."

In gleicher oder ähnlicher Weise fassen ihre Anforderungen an die Form der Jugendlectüre andere Autoritäten auf diesem Gebiete. Die Einleitungen der kritischen Jugendschriften-Verzeichnisse, z. B. der pädagogischen Vereine zu Berlin (1864) und zu Dresden (1881), sprechen sich, wenn auch kürzer, ebendahin aus. Es lässt sich also ohne Übertreibung behaupten, dass die Grundsätze über die formelle Seite einer Jugendschrift genugsam geklärt sind, um danach zur Stunde ein Urtheil über die Form einer Schrift dieses Literaturzweiges fällen zu können.

Es fragt sich nun weiter: genügt Verurtheilung eines Jugendschriftstellers hinsichtlich der Form seiner Darstellung zu seiner Verurtheilung überhaupt? Oder specieller gefragt: darf ein Schriftsteller, welcher, entgegen Thedens Forderungen, die einmal zu Grunde gelegt sein mögen, uncorrect im Ausdruck ist und nach Bräsig'scher Manier oft ganz etwas anderes sagt, als er meint, der seinen Stil durch Verbrämung mit altfränkischen Ausdrücken, mit Provinzialismen und Wortverrenkungen schwerfällig, missverständlich und komisch

*) Führer durch die Jugendliteratur 1883. S. 9. Die Literatur für unsere Jugend, Gegenwart 1883 No. 49. Grundsätze zur Beurtheilung der deutschen Jugendliteratur. Pädagogium IV. Jahrg. S. 261.

macht, der Grammatik und Logik gröblich verletzt, häufig trivial, unklar und undurchsichtig wird, statt kindlicher Einfachheit kindischen Schwulst bietet, kurz, darf ein Mann, dessen Schreibweise man oft für die ersten Anläufe eines Quartaners halten möchte, in die Reihen unserer Jugendbildner Einlass erhalten? Viele „Autoritäten“, von denen ich am Schluss einige anführen werde, bejahen diese Frage, indem sie Nieritz mit Lobsprüchen belegen und als vorzüglichen Kinderschriftsteller hinstellen. Ich schreibe das aber stark auf Rechnung einer etwas oberflächlichen Lectüre, die jene Critici vor sich selbst entschuldigen mögen. Ich bin der entgegengesetzten Meinung. Es hält wirklich zu schwer, die Kinder der Volksschule auch nur einigermaßen grammatisch, stilistisch und logisch richtig schreiben und sprechen zu lehren, als dass wir ruhig zusehen könnten, wenn ein so wichtiger Erziehungseinfluss wie die Lectüre unsere Arbeit zunichte macht und, anstatt uns zu unterstützen, Deutschverderber, Phrasenschwätzer und unklare Köpfe bildet.

Nieritz hat an 200 Jugendschriften — ich bin in Verlegenheit, wie ich mich ausdrücken soll — nun, sagen wir gelinde: gemacht, von denen ich eine große Anzahl in meinen Schuljahren, viele auch noch durch nachherige Lectüre kennen gelernt habe. Speciell für diese Arbeit hatte ich mir mit großer Courage einige Dutzend Nieritze zu lesen vorgenommen, muss aber gestehen, dass ich nur bis zum dreizehnten Bändchen gekommen bin, und es damit auch wahrscheinlich für immer werde bewenden lassen. Die gelesenen Bändchen sind folgende:

1. Kurze Lust, lange Pein.
2. Die verhängnissvolle Nacht, oder Zobelpelz und Plattglocke.
3. Gustav Wasa oder König und Bauer. 1846.
4. Köhlerbub' und Küchenjunge. II. Auflage.
5. Die Bären von Augustusburg. II. Auflage.
6. Hans Egede, der Grönlandfahrer. 1842.
7. Die Hussiten vor Naumburg. II. Auflage.
8. Missolunghi. 1854.
9. Der Kaufmann von Venedig. (Eine Verhunzung von Shakespeare.)
10. Der Schmied von Ruhla. 1845.
11. Pompejis letzte Tage. II. Auflage.
12. Die Großmutter. 1847.
13. Die Türken vor Wien.
14. Die Armenkaserne.
15. Der Arbeit Segen.

No. 1 und 2, sowie No. 14 und 15 befinden sich zusammen in je einem Bande. Ich habe die Geschichten ohne Auswahl, wie der Zufall sie mir in die Hand gab, aus der hiesigen Schülerbibliothek genommen, und jede dreimal gelesen: das erstemal, um einen allgemeinen Eindruck zu erhalten und später vom Stoff nicht mehr eingenommen oder getäuscht zu werden. Nieritz schreibt für den oberflächlichen Leser nicht so übel; ich traf sogar eine Stelle (in den „Hussiten“), bei der mir das Wasser in die Augen stieg, und zwar diesmal nicht vor freudiger Rührung. Dann las ich zum zweitenmal, um ein Urtheil im großen und ganzen zu gewinnen, während die dritte Lectüre zum Auszug der Fehler diente. Aus den sechs zuerst genannten Bändchen sind alle Verstöße notirt, aus den andern nur die Hauptwitze. So kam ich zu einem Urtheil,

das, so hart es klingt, doch ziemlich unanfechtbar sein möchte: Nieritz ist kein Jugendschriftsteller, ist überhaupt kein Schriftsteller in der ehrenvollen Bedeutung dieses Wortes, sondern ein Vielschreiber der ärgsten Sorte.

Es ist an mir, im folgenden diese Behauptung zu erhärten.

II.

Die dreizehn oben angeführten Bändchen haben etwa 500 („Köhlerbub' und Küchenjunge" auf 160 Seiten 122, „Gustav Wasa" auf 144 Seiten etwa 50 etc.) großentheils haarsträubende Verstöße aller Art ergeben, von denen ein nicht unbeträchtliches Quantum als Beweismaterial hier vorgeführt werden muss. Manche Sachen sind in der That recht heiter. Wenn ich ursprünglich beabsichtigte, das Fehlerchaos übersichtlich zu ordnen, so ist mir die Lust dazu bald vergangen; es ist oft gradezu unmöglich, den Blödsinn unterzubringen, außerdem auch reine Zeitverschwendung. Ich begnüge mich daher, den Stoff nach Grammatik, Stilistik und Logik zu disponiren.

Mit der Grammatik springt Nieritz um, als ob er niemals auch nur die elementarste Sprachlehre gesehen, geschweige denn studirt hätte. Nieritz hat nicht einmal das für einen Volksschriftsteller doch auch wol unumgänglich notwendige natürliche Gefühl für Richtigkeiten und Verderbtheiten, Feinheiten und Härten in der Sprache; oder, hat er dies Gefühl einmal gehabt, so ist es ihm in der athemlosen Hast, die seine Schreibereien, so weit ich sie gelesen, kennzeichnet, spurlos verloren gegangen.

Er kann nicht dekliniren und nicht conjugiren: Menschenmägen (2, 85), Champagnerpfröpfe (2, 91), eine Tochter von dreizehn Jahr (3, 12), zeternde Söhnleins (3, 22), Bübleins (3, 47), Sprössleins (3, 51), der Schein eines Lächeln (3, 130), bunte Blumensträußer (3, 133), unter Hundert statt Hunderten (4, 7), des Abels (4, 79). Nicht so gut gings dem Ritter Kunz und dessen Mitgefangenen, Niklas Pflugk (4, 81), den Bär (6, 74), eine heiße Backofendunst, (6, 100), und noch viel mehr dergleichen: das sind Sachen, über die man sich in den Unterclassen einer Volksschule schon ärgert. Daran schließen sich würdig: dreschte statt drasch oder drosch (3, 31), benachtheilt statt benachtheiligt (4, 25), beschunden statt geschunden (4,29). Er gab als Grund an, dass der Ritter sämmtliche Beute für sich behalten, anstatt solches seinem Fürsten ausgeantwortet habe (4, 82), ich habe dir begegnet (4, 120), die Kohlenbrennergestalten saßen da, den schützenden Schürbaum neben sich gelegen (4, 124), die Prinzenräuber und ihre bei sich habenden Leute (4, 136) etc.

Von der Unnöthigkeit richtiger Zusammenziehungen und verständnissfördernder Stellung von Relativsätzen scheint Nieritz, wie die folgenden Beispiele darthun, ganz durchdrungen gewesen zu sein. Er schreibt z. B.:

Ob jenes Zerbrechen des Sitzes oder des Fußbodens der Sänfte durch die Schwere des Obersten oder durch einen Schabernack verursacht worden war, wusste Christlieb nicht, aber doch sich selbst frei von aller Schuld (1, 36). Er warf einen halben Blick auf den dahin schwimmenden Weidenknorren und dann sich selbst in die Fluten (3, 7). Mit ins Feld und den Krieg nehmen (1, 44). Stockholm, am Ausflusse des Mälars in die Ostsee, wie Rom, auf sieben Inseln erbaut (3, 112). Er glaubte, dass der Hirte wie der Pater

nicht die Wahrheit gesprochen, wenigstens dieselbe stark übertrieben haben dürften (4, 26). Hier wird infolge mangelhafter Zusammenziehung die Wahrheit, und nun gar die reine Wahrheit, stark übertrieben; man kann gar nicht fragen, was Nieritz wol dabei mag gedacht haben; er hat eben, was das Schlimme, zu oft gar nicht gedacht. Andere Schnitzer: Der Hofsecretär, welchem der Erstere die Nelkenstäbe einhändigte und schmunzelnd jede Bezahlung dafür ablehnte (1, 12). Sein Sohn Hans erschien ihm reif genug, um sein Glück in der Fremde zu suchen und zugleich einen Lehrer aus dem Hause los zu werden (4, 7). Er entdeckte ein Wiesenbächlein, aus welchem er das Trögel mit klarem Wasser füllte und solches dem Hunde zutrug (4, 37). Kehre in dein Gehöfte zurück, wohin vielleicht dein Herr bald wiederkommt und dich dann besser versorgt (4, 38). Habe ich Ihnen nicht vor allen Dingen den Spruch eingeprägt und auswendig lernen lassen: Quäle nie etc. (8, 21), sagt ein Schulmeister. So etwas einen Schulmeister sagen zu lassen, halte ich für ehrenrühriger als die Caricaturen V. Blüthgens in „Ein Friedensstörer“ oder Jensens in „Der Wille des Herzens“, über die seiner Zeit soviel Geschrei erhoben wurde. Allerdings war er „kein richtig gelernter Schulmeister“, wie wir später (4, 42) erfahren, da er aber sein „Candidatenexamen digniter absolviret“, so hätte er doch solche Sachen nicht vorbringen dürfen. Recht hübsch sind auch folgende Zusammenziehungen: Mir war recht bange und gedachte in die Erde sinken zu müssen (4, 48). Niemand bekümmerte sich um Adam, sondern überließ demselben, sich selbst ein Unterkommen aufzusuchen (4, 73). Als Muster für Stellung der Relativsätze, wie sie nicht sein soll, seien noch folgende Beispiele, die ich um viele vermehren könnte, angeführt: Dann bückte er sich nach einem gewichtigen Steine und schleuderte ihn mit ungeheurer Kraft dem fliehenden Kleeblatte nach, welcher, hätte er seines Zieles nicht verfehlt, der Knaben einen gewiss getödtet haben würde (3, 8). Ein noch weit empfindlicherer Schlag, als die Erlegung jener 4000 Gulden war, traf nach einiger Zeit den Ritter Kunz von Kauffungen, welcher denselben ... mit tiefem Hass erfüllte (4, 82).

Eine gleiche Liederlichkeit offenbart sich auch in der häufig auftretenden falschen Rection: Das Thier nebst den Schlitten statt dem (3, 98), man legt Jemanden einen Titel bei (1, 12), man pflegt einen Tyrannen um des Geldes willen zu dienen (3, 139), Herzog Wilhelm umarmte seinem Bruder (4, 75), lasset meinem Kinde nicht entgelten (13, 65), zunächst des Meeres (6, 25), warum sollte ich wegen ihr frieren (13, 49), des auf ihn befindlichen Ungeziefers wegen (6, 93) etc.

Recht so nach der Grundclasse schmecken Sachen wie folgende: Was dem Einen sein Schade, ist dem Andern sein Glück (13, 9), der Tante ihr keuchender Mops (8, 165); zwar schrieb auch Lessing beispielsweise: der alten Artisten ihr Geschmack, und Schiller: man setzte seine Auslieferung auf 3000 und des Cornillon seine auf 1000 Thaler. Aber zwischen Lessing-Schiller und Nieritz ist ein Unterschied, und wenn's auch nur der wäre, dass erstere für Erwachsene und letzterer für Kinder schrieben. — Auch das oftmalige „und“ zu Anfang und inmitten der Sätze ist recht störend.

Oft ist man recht in Verlegenheit, wie man den Unsinn rubriciren soll. Es folge deshalb noch Einiges in bunter Reihe: dann hob er zu ihm an, statt: dann hob er an, zu ihm zu sprechen (1, 13), freier Zugang in (statt zu) den

Gängen und Vorzimmern (1, 17). Den jetzt für die Schule doch ziemlich geregelten Gebrauch von „als" und „wie", dem sich ein Jugendschriftsteller so genau wie möglich anschließen sollte, ignorirt Nieritz, wie sich an Dutzenden von Beispielen erweisen lässt, völlig. Etwas ungewöhnlich sind auch folgende Ausdrucksweisen: Es wäre mir schon recht, wenn sie insgesammt die Diebshände erfrören (2, 79), ich erfriere mir die Nase, die Hände und Füße (2, 87), als trinklustiger Deutscher war die Versuchung groß für ihn, anstatt: für ihn als trinklustigen Deutschen; das Schild als Waffe (4, 43) ist jetzt wol auch nicht mehr zu rechtfertigen, wenngleich sich Nieritz auch hier auf Herder und Lessing berufen könnte. In dem Satze: Der Meiler muss abgewartet werden, damit weder das Feuer in seinem Innern erlösche, noch in hellen Flammen nach außen hervorbreche, zeigt die Stellung des „weder" für die Nachlässigkeit, mit der Nieritz denkt und schreibt (4, 97). Die kurfürstlichen Zimmer, in welchen die Kurfürstin mit ihren Töchtern und Dienerinnen schliefen (4, 105), ein unebenbürdiger Gegner (4, 120), die Kinderschaar, nachgefolgt von deren Eltern (7, 37) mögen den Schluss dieser Auswahl bilden.

Es wäre eine wahre Beruhigung für den Leser, wenn diese grammatischen Schnitzer den einzigen Anstoß bei der Lectüre bildeten. Aber leider ist es um Nieritz' Stil und Logik noch weit schwächer bestellt, und man wird schon glauben, dass bei dem Folgenden meinem Herzen mehr als einmal ein schmerzlich-heiteres Au! sich entrungen hat.

Hier erst einige Ausdrücke, die nach Bräsig'scher Art ganz etwas Anderes sagen, als sie sagen wollen (zum Theil auch gar nichts sagen): Ein solches Gebahren ist verdächtig und wird gewöhnlich von (statt: an oder bei) denen beobachtet, welche ihrem Leben in den Fluten ein Ende machen wollen (1, 37). Ein Paradies von schönen, hohen, in Brillanten blitzenden und in echten Perlen glänzenden Damen (1, 54); dünnes, silberweißes Haar bedeckte spärlich das Oberhaupt (1, 75) und: ein Kranz von dünnen Silberlocken umgab das kahle Oberhaupt (13, 78); es ist nicht etwa das Oberhaupt eines Landes oder einer Gemeinde, sondern eines Menschen im Gegensatz zu seinem bisher noch unentdeckten „Unterhaupt" gemeint. Ferner: Dieser König führte den schönen Namen Christian II., doch nicht in der That und Wahrheit (?), indem er treulos, eidbrüchig und unchristlich mit den Schweden umging. Verrath hieß der Reichsapfel und Mord das Scepter in seinen Händen, welches eher einem bluttriefendem Schwerte zu vergleichen war (3, 4). Er streckte die begehrliche Rechte nach dem Brodbündel seines nächsten Gefährten aus, das ihn mindestens ebenso verführerisch machte, als einst der Apfel im Paradiese unsere Eltermutter Eva (3, 24); ein Hemd mit einem goldgestickten Halse (3, 31); nicht jedes Menschenherz gleicht sich, statt: nicht alle Herzen gleichen einander (3, 58); von einer Stadt heißt es: sie lag zwischen hohen Bergen verstreut umher (3, 68); zwei in der Irre herumgestrichene Wanderer (3, 71); der König zog sein Schwert blank und schlug mit dessen flacher Klinge Frau Mindson dreimal leicht um die Schulter (war die Klinge von Kautschuk? 3, 135). Hans schrie wie ein Zahnbrecher, d. h. wie ein ungeschickter Wundarzt; ich glaube aber, die überlassen das Schreien ihren Patienten; aber der Zahnbrecher gefällt Nieritz, er bringt ihn öfter (4, 14); die Verwundeten, mit blutigen Binden umgeben (4, 27); wenn ich wüsste, dass ich kein Blut abgezapft bekäme, so würde ich auf der Stelle ein Knappe (4, 28); des Herrn Engel schlug den Herzog

Wilhelm mit Fäusten, so grob sind ja nicht einmal die alttestamentlichen Engel (4, 76); eine hässlich lebende Kröte (mit der hätte ich als Freund der Naturwissenschaft gerne Bekanntschaft gemacht; 4, 86); der Meiler ist nach Nieritz ein „zuckerhutförmiger Haufen"; da müssen die Zuckerhüte in Sachsen ein anderes Format haben als die pommerschen (4, 97); der Däne hörte nie wieder das Gras wachsen, d. h.? er starb; muss bei seinen Lebzeiten ein scharfsinniger Mann gewesen sein (3, 101); ein Rothkehlchen lugte neugierig das verschlungene Geschwisterpaar an (8, 5); ein Küchenmädchen, das aus einer rohen Bauerndirne bestand (8, 15); die im VI. Capitel des „Missolunghi" enthaltene Schilderung des troischen Krieges und der Irrfahrten des Odysseus zeigt, dass Nieritz gut gethan hätte, seinen Johann Heinrich Voss oder den Gustav Schwab etwas besser zu studiren; es liest sich ganz elend. Ferner: Eine laute Stimme spaltete den Haufen der Umstehenden (9, 9) u. s. w.

Nicht gerade falsch, aber theils veraltet oder provinziell, theils schwerfällig und affectirt sind folgende Ausdrücke: Eine wenig angerissene Flasche Ungarweins (1, 27); ein bibelfester Ofenheizer sagt: „Fleuch, du höllischer Versucher! Mache, o Gott! flehe ich wie David, die bösen Anschläge Ahitophels zu nichte!" (1, 29); ein schnackischer Name (1, 29); ihr Athem äscherte (2, 83); sehr steif macht sich die unaufhörliche Anwendung des Participium Präs.: z. B. die Knaben, obschon Henrik als einen der besten Schleuderer kennend (3, 9); was das heißt: „er verschlang die Käse gleich eitel", ist mir verschlossen geblieben (3, 11); wo anders hintragen (3, 30); ein Anderes steht es um uns und unsere Mitbrüder (3, 55); in gleichem Maße erging es seinen Kameraden (3, 101); Einschnitte von den sie gebunden gehaltenen Stricken (3, 104); das Gute um sein selbst thun (3, 106); eine niemals versiegt gewesene Bruderliebe (4, 73); der presshafte Pförtner (4, 133), der presshaft gewesene Wallfahrer (5, 138) und mehrere andere „Presshafte" lassen eine große Vorliebe des Autors für diese Verunglimpfung von „bresthaft" erkennen; er liebt überhaupt provinzielle und alterthümliche Wendungen, für die in andern Gegenden als Sachsen das Kind gar kein Verständnis haben wird; so z. B. Häusel (1, 6); Hofbrotel (1, 16); Milchäsche (3, 14); Schösser (= Steuerbeamter, 3, 14); Gucken (= Augen, 3, 18); barmen (für: erbärmlich thun, 3, 19); Fühle haben (= Gefühl haben, 3, 66); ein huscheliges Bett (4, 45); der Ausdruck „tückschen" gefällt ihm sehr: Wenn der Herr Wilhelm noch immer tückschte: nun so hätte ich als Kurfürst verthan (?) und stellte das Weitere unserm Herrgott anheim (4, 47); „Immer tücksche!" „Sie tückscht!" „Immer lass sie tückschen!" (14, 36) und so tückscht es sich weiter. Schaudel (4, 99) soll vielleicht „Schaufel" heißen; an Druckfehlern, die in Jugendschriften doppelt störend sind, ist überhaupt kein Mangel. Das „Weibsen" pflegt auf alles Geschmeide versessen zu sein (4, 51); „O liebe Buhle!" redet der 14jährige Prinz seine Hofdame an (4, 105); sehr gebildet drückt sich der Köhlerbube aus: „Ich habe Eurem Schlosse Valet sagen müssen" (4, 123).

(Schluss folgt.)

Vom deutschen Ostseestrande.

Die Welt ist rund und muss sich drehen und unaufhaltsam fortbewegen um eine noch zu ermittelnde Centralsonne. Und auf unserm Planeten selbst gibt es in den Ideen und Anschauungen der Menschen keinen Stillstand. Immermehr klären sich die Ansichten in religiösen, politischen und socialen Dingen, und allgemach schwindet ein Vorurtheil nach dem anderen. Da wurde noch vor wenigen Monaten in einem Orte Schlesiens die Jagd mit der Bedingung ausgeboten, dass der Pächter kein Lehrer sein dürfe. Wahrscheinlich ist diese Species von Jägern dort besonders gefürchtet. Der preußische Unterrichtsminister, Herr v. Gossler, sieht aber die gesellschaftliche Ordnung nicht gefährdet, wenn er dem Lehrer das Recht „Böcke zu schießen" zuerkennt. Lehrer B. in Brieg hatte trotz des Verbotes vom 6. Januar 1880 einen Jagdschein gelöst. Herr Superintendent Müller zog ihn hierüber zur Rechenschaft. Infolge dessen kam der Fall bis vor die Regierung und vor das Ministerium. Der Entscheid an den Lehrer B. lautet wie folgt: „Auf das an den Minister der geistlichen etc. etc. Angelegenheiten gerichtete Gesuch vom 12. December 1883 um Ertheilung der Genehmigung, die Jagd ausüben zu dürfen, werden Sie im Auftrage des Herrn Ministers hierdurch beschieden, dass Ihnen diese Erlaubnis nicht vorenthalten werden soll. Königl. Regierung. Schmidt."

Die polnisch-nationale Agitation reicht von den Karpathen bis zum Ostseestrande und währt nun schon über hundert Jahre. Gegenwärtig wird von nationalen Schwärmern eine Generalpetition in Circulation gesetzt, welche fordert, dass für Kinder polnischer Zunge das Polnische als Unterrichtssprache in allen Lehrgegenständen eingeführt werde. Das agitatorische Motiv dieser Petition lässt sich umsomehr mit Händen greifen, wenn man bedenkt, dass diesen Herbst wieder die politischen Wahlen in Preußen und Deutschland stattfinden. Die Zähigkeit der polnischen Nation ist bewundernswert, aber schon längst hätten die Parteiführer es unterlassen sollen, friedliche Bürger in nutzlose Aufregung zu versetzen. Zur Zeit wird in allen Stranddörfern mit gutem Erfolge in deutscher Sprache unterrichtet, und dabei wird es hoffentlich bleiben.

Dem übermäßigen Jagen vieler städtischen Communen nach möglichst viel und hohen Lehranstalten hat der Cultusminister v. Gossler ganz energisch dadurch die Spitze abgebrochen, dass er mit aller Entschiedenheit die volle Unterhaltung solcher Anstalten verlangt. So manches Städtchen muss sich

infolge dessen den Appetit nach einer hohen Schule vergehen lassen. Und das ist gut! — Nun werden hoffentlich die Mittel aufgebracht werden können, die in Function stehenden Lehrkräfte zeitgemäß zu besolden. Von dem Vereine von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen, Vorsitzender Herr Dr. Eichhorst, Director des Gymnasiums zu Wehlau, wird eine Denkschrift über die Zeit, welche bei den Gymnasiallehrern von dem Beginne der Universitätsstudien resp. vom bestandenen Oberlehrerexamen bis zur definitiven Anstellung verfließt, sowie über die Höhe der Remunerationen und Diäten, welche der Einzelne während dieser Zeit als Hilfslehrer bezogen hat, ausgearbeitet werden. Es soll hierdurch der Nachweis geführt werden, dass der Lehrer nicht wesentlich früher ins Amt kommt, als der Jurist, in jüngster Zeit sogar vielfach später. Die Resultate dieser Erhebungen sollen verwertet werden in einer Gesammtpetition der zehn Provinzialvereine Schlesien, Sachsen, Pommern, Preußen, Brandenburg, Berlin, Hannover, Rheinland, Westfalen, Hessen-Nassau an den Herrn Minister und das Abgeordnetenhaus um Gleichstellung der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten mit den Richtern erster Instanz in Gehalt und Rang. Die Petition wird hauptsächlich folgende Missstände berühren. Das Durchschnittsgehalt der Lehrer bleibt um 1050 Mk. hinter dem der richterlichen Beamten der Land- und Amtsgerichte zurück, wie denn auch das Anfangsgehalt der Richter um 600 Mark, das Endgehalt um 1500 Mark höher ist als das der Lehrer. Die letzteren haben keine gesetzlich geregelte Ascension, sondern sind immer noch vorzugsweise dem Zufall preisgegeben und auf das Ausscheiden des Vordermannes an derselben Anstalt angewiesen. Das Einkommen der Lehrer, die 4- bis 5jährige Universitätsstudien gemacht, zum Theil mehrere Jahre dem Staat umsonst gedient haben, ist meistens dem der Subalternbeamten gleichgestellt. Diese Zurücksetzung der Lehrer hört nicht früher auf, als bis sie in eine der 3—5 Oberlehrerstellen ihrer Schule aufrücken, die öfters mit Männern besetzt sind, welche mit den Wartenden ungefähr in demselben Alter stehen. So erreichen viele niemals, trotz der Qualification, eine der Oberlehrerstellen und den Wohnungsgeldzuschuss, auf den der Amtsrichter sofort Anspruch hat. Der Candidat des höheren Schulamts hat kein Recht auf Anstellung oder auch nur auf diätarische Beschäftigung, selbst nicht auf Beschäftigung an einer höheren Lehranstalt ohne Entgelt, nicht einmal nach Ablegung des Probejahres. Endlich haben die Lehrer keinen bestimmten Rang, was ebenfalls mannigfache materielle Nachtheile bringt.

Eine recht grobe Unsitte ist auch an vielen Strandschulen trotz öfterer Rügen eingerissen. Wir meinen den Handel mit Schreib- und Zeichenmaterialien durch die Lehrer. Die Behörden sind hie und da gegen Ausschreitungen solcher Art energisch vorgegangen, und dennoch wird in dieser Richtung nach wie vor viel gesündigt. Man behauptet, die Kinder kauften häufig nicht den richtigen Stift, nicht die richtige Feder, und da sei es doch besser, wenn das Geschäft der Lehrer vermittele. Das ist aber in doppelter Beziehung nicht zu rechtfertigen, denn die Lehrer machen einer ganzen Anzahl von Geschäftsleuten Concurrenz, die durch die Besteuerung immerhin auch einen kleinen Procentsatz zu der Besoldung des Lehrers beitragen, ferner haben die Eltern keine genaue Controle über die häufigen kleinen Ausgaben der Kinder. Täglich bedarf es Kreide, Federn, Stifte, Zeichen-, Schreib-, Seidenpapier etc. etc.;

ob aber die geforderten Münzen immer zum rechten Zweck verwendet werden, ist sehr fraglich. Mir sind viele Fälle bekannt, in denen selbst zuverlässige Kinder durch eine derartige Praxis zu unnützen Käufen veranlasst wurden. Einem sonst braven Lehrer rechnete man nach und redete man nach, dass er für die bei dem Handel gewonnenen Gelder jährlich seine Bade- resp. Erholungsreise mache, und es liege somit ganz in seinem Interesse, wenn seine Schüler so schnell als möglich das Arbeitsmaterial verwüsteten. Eine Remedur wäre am Platze.

Die Schule ist ja eine Dienerin des Elternhauses und kann sich nicht den Einflüssen des bürgerlichen Lebens entziehen. Alle Neuerungen der Außenwelt greifen auch in die Ordnungen der Schule mehr oder weniger tief ein. So ist es gegenwärtig bei uns am Strande der Zuckerrübenbau. Die Fabrikation des Zuckers aus der Zuckerrübe hat einen ungeahnten Aufschwung genommen. Zum Anbaue derselben gehören aber viele fleißige Hände. Da nun die Kinder oft mit zur Arbeit herangezogen werden, so haben die betreffenden Regierungen eine Verlegung der Ferien angeordnet.

In der Mädchenschulfrage hat infolge von Revisionen das Ministerium einen beherzigenswerten Bericht in die Welt gesandt, welcher wol geeignet ist, so mancher pädagogischen Sünde auf diesem Gebiete vorzubeugen. Dort heißt es: Als eine besonders schwere pädagogische Verirrung ist die Ausarbeitung von Heften in deutscher Literatur, Geschichte, Kunstgeschichte u. s. w. zu bezeichnen. Wo das geschieht, wird den Kindern viel incorrectes Material zu ihren Wiederholungen geboten. In einem Falle vermochte eine Schülerin über den Inhalt eines von ihr gefertigten langen Aufsatzes mit keinem Worte Rechenschaft zu geben, und die Vorsteherin erklärte aufrichtig, dass sie nie allein arbeite. Die Hauptsache aber bleibt, dass der Lehrer in seinen Schülerinnen die Freude an der eigenen Arbeit errege und zwar durch Aufgaben, welche ihrem Anschauungskreise entnommen sind, und welche sie zu lösen vermögen. Es ist nicht zu dulden, dass die „Götter Griechenlands“ in einer Mädchenschule memorirt werden und die „Braut von Messina“ gelesen werde. Auch Stoffe, wie „Das Ideal und das Leben“, „Der Spaziergang“, „Die Zueignung“ von Goethe können nur bei vorzugsweise geschickter Behandlung in das Pensum der Mädchenschule gehören. Wenn den heranwachsenden Mädchen Stoffe dargeboten werden, welche sie nicht in sich aufzunehmen vermögen, so wird nicht blos ihre geistige Kraft überreizt und ihre Phantasie in Richtungen abgeleitet, welche ihnen noch fremd bleiben sollen, sondern sie werden auch der Freude beraubt, welche sie in späteren Jahren an den Meisterwerken unserer Dichter haben könnten. Im Rechnen ist die Zählkraft zu üben und Fertigkeit in Lösung angewendeter Aufgaben zu erstreben. Die Buchstabenrechnung aber gehört nicht in die Schule für Mädchen.

Wie leicht auch die besten Einrichtungen missbraucht werden können, dafür legen die Vorgänge im Regierungsbezirk Marienwerder beredtes Zeugnis ab. Die dortige Regierung verfügte: „Es ist wiederholt zur Kenntnis der Herren Departementsschulräthe gekommen, dass die Volksschulfeste zu allgemeinen Volksbelustigungen ausarten, und dass sich an dieselben Tanzvergnügungen und Trinkgelage anschließen. Wir finden uns daher veranlasst, die städtischen Schuldeputationen und Schulinspectoren darauf hinzuweisen, dass sie verpflichtet sind, einem derartigen Unfug zu steuern. Im allgemeinen gilt für die Art der

Ausführung derartiger Schulfeste, die unter freiem Himmel abgehalten werden, folgendes: Die Feste beginnen mit einem Zuge von der Schule zum Festplatze. Auf letzterem werden Spiele, Turnübungen u. dergl. veranstaltet. Förmliche Tänze der Kinder sind ausgeschlossen; doch soll es Mädchen und Knaben, jedem Geschlechte für sich, gestattet sein, sich in Tanzweisen ab und zu zu bewegen. Erfrischungen, mit Ausschluss von Spirituosen, können nach den vorhandenen Mitteln verabreicht und Geschenke dürfen vertheilt werden. Dafür, dass der Verkauf von Spirituosen auf dem Festplatze oder in der Nähe desselben nicht stattfindet, muss von den Leitern des Festes unbedingt gesorgt werden, nöthigenfalls ist die Mitwirkung der Ortspolizei in Anspruch zu nehmen. Eine Rede des Lehrers oder Schulinspectors, patriotische und andere in der Schule geübte Gesänge werden den Kindern und den Erwachsenen zur richtigen Würdigung der Feier verhelfen, welche mit einem geordneten Heimzuge abzuschließen ist. Gasthöfe und Orte ähnlicher Art dürfen nur in dem Falle den Festplatz ersetzen, wenn während der Feier eintretende ungünstige Witterung dazu nöthigt, und es muss auch in diesem Falle dafür gesorgt werden, dass dem jugendlichen Frohsinn eine der Erziehung zur Sittlichkeit entsprechende Bethätigung verschafft werde. Mit Rücksicht auf die zerstreuenden Vorbereitungen, welche ein größeres Schulfest erfordert, ist die Feier desselben an einem Sonntage zu vermeiden.

Über das schon längst erhoffte Dotations- und Pensionsgesetz verlauten noch immer die widersprechendsten Nachrichten.

Eingedenk des alten Sprichwortes: „Mens sana in corpore sano“ fährt Herr von Gossler fort, alte Sünden auf dem Schulgebiete aus der Welt zu schaffen. Für höhere Unterrichtsanstalten ist die ministerielle Verordnung ergangen: „Über die Kurzsichtigkeit der Schüler in höheren Lehranstalten haben die Untersuchungen zu beginnen. Zu diesem Zwecke sollen in jeder Provinz einzelne Anstalten ausgesucht werden. Die Untersuchung soll durch Augenärzte, wenn möglich durch die Assistenzärzte von Universitäts-Kliniken vorgenommen werden, diesen Untersuchungen aber eine, auch durch Lehrer zu bewirkende Voruntersuchung auf Lese- und Schriftproben vorhergehen. Die Untersuchungen, für welche die wissenschaftliche Deputation des Medicinalwesens die Grundzüge angegeben hat, sollen im Anschluss an die von dem Professor Dr. Hermann Cohn in Breslau und Dr. Adolf Weber in Darmstadt aufgestellten Gesichtspunkte erfolgen und jahrelang fortgesetzt werden. Über die gegen das Ende des Schulsemesters vorzunehmenden und nach gewissen Zeitabschnitten zu wiederholenden Untersuchungen sind Listen zu führen, welche für jeden einzelnen Schüler das Alter, die Schuljahre, Leseprobe, die Brillennummer und den Augenspiegelbefund zu enthalten haben. Aus diesen Materialien wird dann halbjährlich eine Liste der vorgesetzten Behörde überreicht, in welcher die etwa erforderlichen Bemerkungen über wahrgenommene Mängel der Beleuchtung, der Bänke, der Lehrmittel, über Erblichkeit der Kurzsichtigkeit etc. zugefügt sind.“

Es ist ein eigenthümliches Zeichen der Zeit, dass man die Schule mit allerlei neuen, im Grunde ihr fremdartigen Dingen in Verbindung bringt, ja dieselben in die Schule hineinzieht. Wir erwähnen hier nur die Feriencolonien, die Schulsparcassen und den Handfertigkeitsunterricht.

Alle drei Institutionen sind am Strande auch mehr oder weniger ausgebreitet und werden an einigen Orten mit Passion betrieben. Da werden also in den größeren und größten Städten einige Lehrer engagirt, welche mit einer Anzahl armer Kinder zur Sommerfrische an einem gesunden Ort die sogenannten Hundstagsferien 4 Wochen zubringen. Eine solche kleine blasse Gesellschaft bildet dann eine Feriencolonie. Gewissenhaft wird jeder einzelne Patient vor und nach den Ferien gewogen, und groß ist die Freude, wenn sich herausstellt, dass das Gewicht zugenommen hat und die Wangen sich zu röthen beginnen. Das Unternehmen ist echt philanthropischer Natur, aber — was ist das unter so viele? Der größere Procentsatz bleibt ohne diese Pflege, und außerdem werden auch für die bis jetzt erzielten Resultate bald die Mittel ausgehen, da sie meistens nur aus milden Händen flossen. Danzig rüstete im vorigen Jahre für 4630,70 Mark fünf Feriencolonien aus, in welchen 63 Knaben und 87 Mädchen untergebracht waren. Hier betrug die durchschnittliche Gewichtszunahme $2,_{987}$ Pfund bei jedem Pflegling. Besonders günstig wirkten für die Knaben die herrlichen Seebäder. Eine allgemeinere und heilsamere Gesundheitspflege verspricht in unseren Klimaten die Einrichtung zu werden, dass armen Kindern in der Schule eine warme Suppe gereicht wird. Wer da gesehen hat, wie in den Städten die Kinder hungrig, gebückt, fröstelnd nach der Schule humpeln und dort angestrengt aufmerken sollen, wird solche Suppenküchen mit Freuden begrüßen. Ein schwerer Bauch studirt nicht gern, ein leerer aber auch nicht.

Für die Errichtung von Schulsparcassen interessirten sich geraume Zeit die meisten Staats- und Communalbehörden. Das Feuer der Begeisterung hat sich aber ziemlich schnell abgekühlt. Es haben sich denn auch in einigen Schulen, in denen Sparcassen bereits eingeführt waren, recht abschreckende Übelstände herausgestellt. Die Sparsucht artete zur Fieberkrankheit aus, und man ließ die Cassen auflösen. Auch muss der Lehrer selbst in ganz besonderer Hochachtung bei Eltern und Schülern stehen, wenn er nicht von dieser oder jener Seite üblen Nachreden ausgesetzt sein soll.

Der Handfertigkeitsunterricht ist gleich von vornherein auf mehr Schwierigkeiten gestoßen. Er war unglücklich in der Wahl der Zeit seines Auftretens. In dem Moment, wo alle Welt eine Überbürdung der Schüler zugab und auf Entlastung sann, wollte man nicht noch neue Unterrichtsdisciplinen einführen. Der beste Pädagoge der Zukunft wird der sein, der die Disciplinen nicht vermehrt, den Stoff aber fortgesetzt zu beschränken sucht. Was lässt sich nicht, wenn man nur will, beispielsweise in Geschichte und Geographie für eine Menge Ballast über Bord werfen! Hierüber fand ich ältere Lehrer häufig vollständig einig.

Außer den berührten Punkten wird gegenwärtig unter den Strandlehrern emsig die Frage erörtert: „Wie muss ein Schulgarten beschaffen sein?“ Dies ist eine nicht zu unterschätzende Frage. Herr Seminarlehrer Palm beantwortete sie auf der Lehrerversammlung in Graudenz ungefähr dahin: „Die Schulgärten müssen enthalten einen Turnplatz, einen schattigen Spielplatz, eine Baumschule, einen Gemüsegarten, einen botanischen Garten, Bienen- und Vogelhäuser und ein Aquarium.“ Manche Forderungen dürften wol noch recht lange fromme Wünsche bleiben, und dennoch möchte ich den lebhaften Wunsch

nach einem „Blumengarten“ hinzufügen. Es ist von der verderblichsten Wirkung für den ästhetischen Geschmack der heranwachsenden Jugend, das Schulhaus von den kräftigsten Exemplaren der urtica urens vor allen andern Häusern des Dorfes umschattet zu sehen.*) Die Beschaffenheit der Umgebung des Schulhauses gehört in das Revisionsprotokoll.

Endlich tritt die Erziehung verwahrloster Kinder momentan stark in den Vordergrund. Es ist dieses ein Gegenstand, der große Verheißung hat. Die deutsche Statistik weist ein Heer von 200,000 Vaganten auf, wozu leider unser Ostseestrand auch ein ansehnliches Contingent gestellt hat. Man hat ferner die durch diese Unglücklichen verloren gehende Arbeitskraft berechnet und die täglich erbettelten Summen in Betracht gezogen. Das Facit sind erschreckende Zahlen. Die bedeutendsten Staatsmänner haben sich mit der Vagantenfrage erfolglos beschäftigt. Alle Vorkehrungen blieben bis jetzt vergeblich. Endlich gedenkt man dem Dinge an die Wurzel zu gehen. Man will den Eltern, welche die Kinder nicht erziehen können oder wollen, dieselben einfach abnehmen und sie in gut organisirten Anstalten auf Staatskosten erziehen lassen. Die hierzu nöthigen gesetzlichen Bestimmungen werden in parlamentarischen Kreisen bereits vorbereitet.

Am 14. Juli c. wurde in Königsberg Dr. Rupp begraben. Der Name des Verstorbenen, welcher das 75. Lebensjahr überschritten hatte, ist weit über unsere Strandgrenzen hinaus bekannt, denn er war Mitbegründer der „Freien religiösen Gemeinde“, welche in den vierziger Jahren großes Aufsehen machte.

Am 22. Juli c. hatten wir Strandbewohner in erster Linie die Mission, den 100jährigen Geburtstag Bessel's zu feiern. Dieser große Astronom hat sich vom Kaufmanne bis zum Director der Sternwarte aufgeschwungen, welchem Amte er 36 Jahre zur Zierde gereichte. Die Albertina in Königsberg veranstaltete denn auch zur Feier des Tages einen Festact in der Aula der Universität, bei welchem Professor Luther, ein Schüler des Gefeierten, die Festrede hielt. Der 90jährigen Gattin des Verewigten war es beschieden, die Gratulationen persönlich entgegennehmen zu können. Von der internationalen astronomischen Gesellschaft und dem geodätischen Institut waren Adressen eingegangen.

Da wir bei der Stadt der „reinen Vernunft“, dem engern Wirkungskreise des großen Weltweisen Kant sind, so mag noch erwähnt sein, dass die dortige Communalbehörde auf dem Gebiete der Schulhygiene reformatorisch auftritt. Der Magistrat daselbst hat angeordnet, dass sämmtliche Schüler der Volksschulen wöchentlich drei Freikarten zur Benutzung der Badeanstalten erhalten sollen. Mancher Binnenländer wird denken, in einer so wasserreichen Gegend, wie unser Strandland, sei diese Verordnung ohne wesentliche Bedeutung, weil die Kinder ja Gelegenheit zum Baden genug finden und sie auch wahrnehmen. Dem ist aber nicht so! In den großen Städten offerirt die Sittenpolizei nur wenige Badestellen, an denen noch schließlich das Bad bezahlt werden muss, und wenn wirklich Freibäder existiren, so werden sie aus Bequemlichkeit herz-

---

*) S. „Sinn für Reinlichkeit“ von A. Boldt-Elbing. Pædagogium. Jahrgang 1880, S. 507. D. Red.

lich wenig benutzt. Es liegt auf der Hand, dass die Communen das gleiche Interesse haben, für Badewasser wie für Trinkwasser zu sorgen, wenn ihnen das körperliche Gedeihen der Eingesessenen und besonders der Jugend am Herzen liegt. Darum schaffe sie Luft, Licht und Wasser.

Die letzte Zeit hat der pädagogischen Welt von Berlin und von sonst hoher Stelle manche freudige Botschaft, aber auch manche Hiobspost gebracht. So hören wir z. B. von einem Project der Unterrichtsverwaltung, nach welchem sie beabsichtigt, die geringen Habseligkeiten der Seminaristen gegen Feuersgefahr zu versichern. Der große Seminarbrand in Köthen hat hierzu die Anregung gegeben. Ebenso will der Herr Minister das Leben der Schüler und das Eigenthum der Volksschullehrer dadurch sicher stellen, dass er Befehl gegeben hat, die Schulhäuser mit Blitzableitern zu versehen.

Ferner sind die Mittel zur Errichtung eines pädagogischen Seminars für Candidaten des höheren Schulamts beschafft. Dieses Institut wird in Posen ins Leben treten und kann und wird auch für unsere Gaue von großem Segen sein. Gerade auf diesem Gebiete ist manche Unterlassungssünde zu beklagen. Die Candidaten des höheren Schulamts können in 99 von 100 Fällen schwer herabsteigen von ihrem gelehrten Standpunkte zu den elementaren Dingen, mit welchen sie einst in Sexta und Quinta abgemüht wurden und in welchen sie jetzt selbst dociren sollen. In recht vielen Fällen wollen sie es aber auch nicht. Sie halten sich für solche schulmeisterliche Bagatellen zu gut. Gehen sie bisweilen ernstlich ans Werk, und haben sie die nothwendige Berufsfreudigkeit, so machen sie es in anderen Fällen ihren Professoren nach, indem sie den Schülern einen Vortrag halten und zum Erklären resp. Einüben des Stoffes nicht kommen. „Vogel friss oder stirb", heißt's dann. Die befähigten Schüler raffen sich immer von neuem auf, um einigermaßen folgen zu können, und gehen nicht ganz leer aus. Der größere Procentsatz aber gibt bald die nutzlosen Anstrengungen auf und überlässt sich dem Schicksal. Durch solchen Unterricht ging schon unberechenbare Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit für das ganze Schulleben verloren. Hier Remedur zu schaffen ist das erwähnte neue Institut berufen. Hoffentlich wird es demselben gelingen, seinen Zöglingen recht klar zu machen, dass unser Metier über bloßes Hantiren erhaben, aber schwer, sehr schwer ist, und dass es ganz auch der Beste in einem langen Leben nicht auslernt.

In keiner Beziehung sympathisch ist die Verordnung von den akademisch gebildeten Lehrern sowol, wie auch von der „Kleinschulmeisterei" aufgenommen worden, nach welcher kein Lehrer Privatunterricht ertheilen darf. Die Herren am grünen Tische scheinen zu glauben, dass die Lehrer aus Leidenschaft nach einer Anzahl von 26—30 anstrengenden Dienststunden wöchentlich noch einige Stunden täglich geben. Sie irren. Das mögen sie sich gesagt sein lassen, dass die Lehrer zehnmal lieber auf irgend eine andere Weise etwas verdienen möchten, als durch eine Thätigkeit, die mit ihrem Amte in so enger Verbindung steht, wenn sie nur Gelegenheit dazu hätten! Noch lieber würden sie allerdings nach des Tages Last sich erholen, um mit neuer Frische am nächsten Tage vor ihr lernbegieriges Völkchen treten zu können, wenn nicht die Brotfrage sie zu der angestrengtesten Thätigkeit triebe. Und was wird durch die strenge Handhabung dieses Ukas erreicht? Während früher die Kinder in den meisten

Fällen von „ihren“ geprüften Lehrern unterrichtet wurden, versuchen sich jetzt an ihnen unerfahrene junge Leute beiderlei Geschlechts; denn dem Elternhause den Privatunterricht zu verbieten, ist die Schule nicht imstande, dazu ist selbst der lange Arm einer Regierung zu kurz. Etwaigem Unfug ist durch die tiefeinschneidende Verfügung durchaus nicht vorgebeugt, denn es gibt Schuldirigenten, die ihren Lehrern den Privatunterricht aufs strengste untersagen, dagegen ihren Angehörigen die Stundenschüler auf die raffinirteste Art in die Arme treiben. Ja, Bauer, das ist ganz was anderes!

Die lutherische Landvolksschule Kurlands.

*Von **Dr. Hugo Topf**-Göttingen.*

Der spornende Zuruf der vorwärtsschreitenden Cultur drang wol immer wieder auch in die baltischen Landschaften, die Ostseeprovinzen des russischen Reiches, hinein, in diese deutschen Colonien im lettisch-tschudischen Volksgebiet; aber der Ruf drang allzeit dahin nur mit seinen letzten, wirkungsärmeren Nachklängen, um am Ende am schroffen Felsen des Moskowiterthums sich zu brechen. Während darum im Westen Europas die Völker Schranken auf Schranken vor sich fallen sahen, welche sie von einer freieren, sittlicheren, menschlich höheren Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse trennten, ward an der Küste der Ostsee eine langsamere Gangart eingeschlagen, so dass das Leben dort sich heute noch theilweise in Formen abspielt, wie wir sie im allgemeinen nicht mehr kennen. Es gewährt einen ganz besonderen Reiz, derartige Erscheinungen des Culturlebens, von denen bei uns fast nur noch der Griffel des Historikers eine Skizze zu entwerfen vermag, einmal in ihrer lebensvollen Entwickelung, ihrem Wirken und Gestalten beobachten zu können.

Freilich, zur selben Zeit, als in Deutschland die Leibeigenschaft nicht mehr zu halten war, da griffen auch die Ritterschaften der baltischen Provinzen in die socialen Zustände ihrer Länder ein und sprachen ihre lettischen und estnischen Hörigen frei. Aber das, was allein den Eintritt in lebenswürdigere Zustände möglich gemacht hätte, blieb diesen Freigelassenen bis auf die letzten Jahrzehnte verschlossen. Es war ihnen nicht gestattet, Grund und Boden zu erwerben oder, was bei den rein ländlichen Verhältnissen der Ostseeländer dasselbe bedeuten will, sie besaßen kein Eigenthum. Von anderen tief einschneidenden Beschränkungen dieser neuen „Freien“ hier ganz zu geschweigen.

Die Bauernverordnungen der baltischen Gouvernements (zuerst Livlands vom Jahre 1849), welche der Landbevölkerung die Erwerbung von Gutsländereien ermöglichten, waren darum für jene von den bedeutsamsten Folgen, von viel bedeutsameren, als die Aufhebung der Leibeigenschaft im 2. Jahrzehnt dieses Jahrhunderts. Naturgemäß beeinflusste die nunmehr erfolgende Umwandlung der Pachtverträge in Kaufverträge fortan alle Lebensverhältnisse auf das wirksamste. Die Bevölkerung athmete freier auf, seitdem sie das beglückende Gefühl kennen gelernt, welches ein freies Eigenthum zu gewähren vermag. Jetzt war die Stunde gekommen, wo harte Arbeit einen sichtbaren,

fassbaren, freude- und nutzbringenden Gewinn für den Arbeiter selbst abwarf. Da ist es denn natürlich, dass sich ein ganz neuer, folgenreicher Zustand herausbildet, der bis in die einfachsten Lebensverhältnisse sein freundliches Licht wirft.

Von ganz hervorragendem Einfluss musste diese Neugestaltung der Dinge für das Schulwesen der baltischen Provinzen werden. Ein freier Bauernstand ist heute ohne Schulbildung nicht denkbar. Zwar die Neuheit der Zustände brachte es mit sich, dass dieser Bauernstand vorläufig noch ganz von der materiellen Seite derselben in Anspruch genommen ward und die Initiative für Verbesserung der Volksschule nicht selbstständig zu ergreifen vermochte. Aber der Geistlichkeit, welcher in den baltischen Provinzen in erster Reihe die Entwickelung des Volksschulwesens zu verdanken ist, wurde doch erst mit Emanirung der letzten Bauernverordnungen die Möglichkeit geboten, erfolgreicher einzugreifen. Denn jene Verordnungen organisiren Gemeinden freier Bauern, und diese Organisation bot eine der Grundlagen, auf welchen die gesetzmäßige Begründung der lutherischen Volksschule möglich erschien. Die Centralregierung zu St. Petersburg bestätigte denn schließlich auch die zum Theil längst ausgearbeiteten Schulreglements.

Gewiss, die „Ritterschaften", diese Corporationen der Adligen, die Vertretungen des Großgrundbesitzes der baltischen Provinzen, haben an ihrem Theil sich von jeher den Pflichten gegen ihre Bauern nicht entziehen können, welche der Geist der neuen Zeit ihnen immer wieder aufdrängte. Und auch mancher Gutsherr nahm für seine eigene Person in seinem beschränkten Kreis sich mit rühmenswertem Eifer der Sache der Schule an.

Aber allen diesen Bemühungen fehlte doch vielfach der einheitliche Plan, besonders aber fehlte der Zwang, ohne den nun einmal im Volksschulwesen etwas Ersprießliches nicht zu erwarten steht. Die notwendigen Zwangsmittel gab nun für die Provinz Kurland, die wir im folgenden ausschließlich berücksichtigen, das von der allseitig gehemmten Geistlichkeit lange erstrebte und ersehnte Gesetz vom 25. April 1875. Es sind somit erst wenige Jahre verflossen, seitdem das Volksschulwesen Kurlands in ein neues, wichtiges Stadium trat. Darum ist es erklärlich, dass bis heute durchaus nicht allgemein etwas Definitives geschaffen werden konnte. Die Volksschule Kurlands ist noch im Anfange ihrer Entwickelung.

Ganz hatte es auch vor Erlass jenes Gesetzes in Kurland nicht an gesetzlichen Bestimmungen über die Volksschule gefehlt. Aber, was diese feststellten, bezog sich ausschließlich auf den Bau und Unterhalt der Schulgebäude. Die Gemeinden und die Gutsherren hatten sich in bestimmter Weise hierein zu theilen. Von einem Schulreglement, einer Schulverwaltung, von irgend welchen Behörden war keine Rede; und was die Regierung sonst noch forderte, dass nämlich in Kurland auf 1000 Personen beiderlei Geschlechts eine Gemeindeschule kommen sollte, forderte sie wie so oft in echt russischer Weise in der Form eines frommen Wunsches, ohne jeglichen Nachdruck und ohne sichtbares Interesse, dass ihre Forderung auch erfüllt werde. So kam es also schließlich auf den guten Willen der Gemeinden und der Gutsherren an. Und fehlte der ganz vereinzelt auch nicht, eine allgemeine Förderung der Volksschule war unter solchen Bedingungen natürlich nicht zu erwarten.

Es kann deshalb nicht hoch genug angeschlagen werden, dass die kur-

ländische Geistlichkeit aus freier Initiative sich die Sorge für die Entwickelung der Volksbildung auflud. Es war das bei dem Mangel einer staatlichen Unterstützung, bei den eigenthümlichen örtlichen Verhältnissen und gegenüber einer häufig indolenten und renitenten Bevölkerung wahrlich keine leichte Aufgabe. Wenn darum diese freiwillige Thätigkeit, welche sich besonders in der Beaufsichtigung des Unterrichtes, in jährlichen Referaten an die Predigersynoden und in immer wieder erneuten Vorstellungen bei den zuständigen Regierungsorganen äußerte, keine größeren Erfolge zu verzeichnen hatte, so ist das eben natürlich und nur zu bedauern. Das Verdienst der kurländischen Geistlichkeit muss rückhaltlos anerkannt werden.

Von den wenigen Städten und Flecken abgesehen, finden sich in Kurland keine zusammenhängenden Wohnplätze, keine Dörfer. Die ackerbauende Bevölkerung ist über das Land verstreut in einzelstehenden Gehöften, den sogen. „Gesinden". Die Gesindewirte eines Gutes bilden nunmehr eine freie Bauerngemeinde mit ziemlich selbstständiger Verwaltung. Bau und Unterhalt der Schulen fällt diesen Gemeinden zu. Sie müssen von dem Gutsherrn durch Überlassung des Bauplatzes unterstützt werden. Dass jedoch der private Großgrundbesitz freiwillig weit über das gesetzliche Maß hinausgehende Beihilfe gewährt, ist schon erwähnt und soll noch durch Zahlen belegt werden.

Es ist selbstverständlich, dass das Schulreglement von 1875 als Princip den Schulzwang anerkannte und auf unmotivirte Versäumnis des Schulbesuches eine „Pön" setzte. Für die Verwaltung hat man in der Provinz selbst drei Instanzen angeordnet, die locale Schulcommission, die Kirchspielsschulcommission und die Oberlandschulcommission. Das gesammte Landvolksschulwesen, das vom städtischen Schulwesen vollkommen getrennt ist, ressortirt dem Minister des Inneren, während alle übrigen Schulanstalten des Gouvernements unter dem Minister der Volksaufklärung stehen.

Den Bauerngemeinden ist nur in der untersten Instanz eine Theilnahme an der Verwaltung zugestanden. Der Haupteinfluss fällt dem Adel und der Geistlichkeit zu. Der Oberlandschulcommission*) competirt die Leitung des gesammten lutherischen Landvolksschulwesens der Provinz; diese oberste Behörde ertheilt somit die Instructionen für die beiden unteren Instanzen, setzt sich wegen principieller Neuerungen mit der Landbotenstube, der ständischen Vertretung des kurischen Adels, in Verbindung, referirt derselben über den Stand des Schulwesens. Es kommt ihr ferner zu die Sorge für die Errichtung von Schulen, für die Heranbildung des nöthigen Lehrpersonals, daher die Beglaubigung der Atteste über Anstellungfähigkeit, dann die Ertheilung von Instructionen für Schuleinrichtungen, Revisionen und Lehrerprüfung, endlich Verwaltung der in ihre Casse fließenden Gelder (z. B. 2400 Rub. jährlich von der Ritter- und Landschaft). Zur Competenz der Kirchspielsschulcommission, die aus dem Kirchspielspastor und Vertretern des Großgrundbesitzes besteht, gehört besonders die Beaufsichtigung des Unterrichtes, die Errichtung neuer und die Instandhaltung der bestehenden Schulen, Berichterstattung an die Centralleitung, end-

*) An der Spitze derselben stand bis vor einigen Jahren der um die Volksschule Kurlands hochverdiente Schulrath Boettcher zu Mitau. An seine Stelle ist Herr Schulrath Busch zu Bauske getreten, dessen Freundlichkeit ich die neuesten statistischen Daten im letzten „Bericht über das Landvolksschulwesen Kurlands" verdanke.

lich Bestrafung und Absetzung der Schullehrer auf begründete Klage. Die Beschlüsse der Localschulcommission erstrecken sich besonders auf Verwaltungssachen.

Das Schulreglement musste von vornherein auf die zerstreute Lage der Gesinde Rücksicht nehmen. Ein regelmäßiger Schulbesuch, namentlich im Winter bei den kurzen Tagen und dem rauhen Klima, ist nicht durchführbar, sollen die Schüler mehrere Werst weit zur Schule kommen. Es haben sich daher hier Einrichtungen herausgebildet, die uns als etwas Eigenartiges entgegentreten und zuvörderst dem Schulhaus, als dem äußerlichen Träger und Repräsentanten der Lehrthätigkeit ihren charakteristischen Stempel aufdrücken.

Schon längst war es meine Absicht gewesen, einmal eine dieser Gemeindeschulen zu besuchen. So setzten wir uns denn eines Nachmittags auf unsere „Klepper" und ritten hinüber zur „Skohla". Wir hatten es in jeder Hinsicht gut getroffen. Unser Schullehrer saß gerade, eine lange Pfeife schmauchend, am Tisch vor einer alten Wanduhr, welche er vom Gute zur Reparatur abgeholt. Es war ein merkwürdiger Mensch. Lette von Geburt, war er bis vor wenigen Jahren auf Seiten der Jungletten gestanden. Aber er war in die Jahre gekommen, wo, wie er meinte, „man sich mehr um seine Familie zu kümmern habe als um ein Parteiprogramm, welches keine Aussicht auf Verwirklichung hätte". Allerdings bin ich überzeugt, dass er die Schlagwörter der Deutschen gegen den „baltischen Nationalitätenschwindel" nur mit wackeliger Überzeugung reproducirte. In einem Herzen, in dem er einmal eine Heimstätte gefunden, sitzt der Glaube an den Wert des eigenen Volkes fest. Vom Argwohn seiner Landsleute gegen die Deutschen im allgemeinen mochte er sich auch nicht ganz emancipirt haben, obwol er wiederholt versicherte, er sei diesem Volke außerordentlich dankbar, denn „Alles, was wir wissen, kommt von ihm".

Neben seiner Schulmeisterei betrieb er dilettantisch so ziemlich jedes Handwerk. Besondere Fertigkeit hatte er im Repariren von Uhren und im Poliren gewonnen, welch letzteres dem Schulhause in der erfreulichsten Weise zustatten gekommen war. Es war das ein freundlicher, zweistockiger Steinbau, wie ihn in dieser Gegend zu finden ich nicht erwartet hatte. Es war eine der neugebauten Gemeindeschulen. Blank und nett in allen Theilen von Außen, reichlich ausgestattet im Inneren, wollte dieses Gebäude mehr eine kurländische einfache Gutsherrnwohnung scheinen als das Heim dieses Schulmeisters in seinen hohen Stulpstiefeln da am Tische.

Die Pfeife aus dem Munde nehmend, begrüßte er uns förmlich. Wir hatten ihn offenbar in seiner Lieblingsbeschäftigung gestört. Er war ein kräftiger Mann in vorgerücktem Alter. Man sah es ihm an, dass er einen guten Theil des Jahres außerhalb der Schulstube, in Feld, Wald und Stall zubrachte. Obschon er es offenbar für ersprießlicher hielt, ein alterthümlich Uhrwerk wieder in Gang zu bringen, als seinen lettischen Jungen das Reis der Gelehrsamkeit einzupfropfen, hatte er in seiner Schule schon ganz anerkennenswerte Resultate erzielt. Er war ein jovialer Mensch, in seinem Leben viel herumgekommen im benachbarten Littauischen und den russischen Gouvernements und hatte da Auge und Ohr offen gehalten und sich mancherlei Kenntnisse erworben, unter denen ein hübscher Schatz von Anekdoten und Schnurren nicht an letzter Stelle stand. Wie so viele seiner Landsleute in diesem Landstriche höchstmöglichen Sprachengewirrs, war er ein sprachenkundiger Mann.

Er unterrichtete in seiner lettischen Muttersprache, daneben deutsch. Russisch sprach er wie ein Russe, mit seiner Frau littauisch und polnisch mit seinem Knecht. Die Leichtigkeit, mit welcher sich hier Personen der verschiedensten Berufskreise mehrerer Sprachen bedienen, ist eine der auffallendsten Erscheinungen in diesem Lande. Sie erklärt sich zum Theil aus natürlicher Anlage, zum Theil aus der steten lebendigen Übung, freilich auch nicht am wenigsten aus den ungemein einfachen, monotonen Lebensverhältnissen, welche nur einen höchst geringen Umfang des nothwendigen Wortschatzes bedingen.

Unser neuer Bekannter war ein begeisterter Anhänger des Zaren und zeigte mit Stolz einen dicken Stoß schlechter Bilder vor, welche sich auf Ereignisse aus dem Leben des letzten Zaren und seiner Familie bezogen. Diese Bilder sind auf kaiserlichen Befehl gedruckt, und allen Lehrern ist die Ordre zugegangen, sie anzukaufen. Während der Lehrer uns in patriotischem Feuer der einzelnen Bilder Sinn und Meinen erklärte, trat ein junger, ziemlich anständig gekleideter Mann von 18 Jahren ins Zimmer, der „Helfer“ des Lehrers. Der „Helfer“ übernahm es, uns durch die Räume der Schule zu führen.

Im kleinen Nebenzimmer befand sich auf einem Tisch die Bibliothek des Lehrers. Sie war den Umständen gemäß aufs nothwendigste beschränkt. Da stand eine Bibel, ein Gesangbuch, ein Abc-Buch, ein sehr kurzgefasster Abriss der Geographie von Europa, ein Rechenbuch, alles lettisch, eine deutsch geschriebene Grammatik der russischen Sprache. Da lag auch ein Haufen alter lettischer Zeitungen, die deutschgesinnten „Latweeschu Awises“ (Lettische Nachrichten) und eine landwirtschaftliche Zeitung, deren Titel in deutscher Übertragung „der Ackersmann“ heißt. Abgesondert von dem übrigen paradirte ein Buch in elegantem Einband. Das war das Prachtstück der Sammlung, ein Geschenk eines Freundes aus Riga, es war „Homo sum“, der ins Lettische übertragene Roman von Ebers. Man sieht, die Letten arbeiten ernstlich an Ausbildung ihrer zurückgebliebenen Sprache. Das Schulzimmer war hell und luftig, weiß getüncht. In zwei Abtheilungen standen die braunangestrichenen Bänke. Knaben und Mädchen sitzen getrennt. An den Wänden hingen ein Planiglob, die Karten von Europa, Kurland und Palästina, die Bilder von Luther und Melanchthon. Den größten Schmuck aber besaß die freundliche Schulstube an einer hübschen, klangvollen Orgel, auf welcher der Gehilfe des Lehrers sofort einen Choral intonirte, seine Fertigkeit zu erweisen. Das Katheder unter der großen schwarzen Wandtafel fehlte nicht. Wir gestehen, dass dieses Schulzimmer allen Anforderungen unserer Zeit entsprach.

Man hat ursprünglich eine Zweitheilung der kurländischen lutherischen Landvolksschule beabsichtigt. Sie sollte Gemeinde- und Kirchspielsschule umfassen. Letztere sollte die Aufgabe haben, „diejenigen Kinder, welche den Cursus in der Gemeindeschule absolvirt haben, selbstständig weiter zu bilden oder für höhere Schulen vorzubereiten“. Sie sollte besonders eine Pflanzstätte mehr für Volksschullehrer sein. Aber die Einrichtung derselben steht heute, wo ihre Grundlage, die Gemeindeschule, noch vielfach nicht über die ersten Stadien ihrer Entwickelung hinausgekommen, naturgemäß noch in weiter Ferne. Es wird sich überhaupt fragen, ob von ihrer allgemeinen Einführung nicht besser abzusehen ist, obgleich in Livland, das hier als Vorbild diente, günstige Resultate mit ihr erzielt wurden. Es dürfte sich herausstellen, dass die städtischen Schulen, deren Frequenz von Jahr zu Jahr wächst, und die schließlich

ganz denselben Zwecken dienen, den Nutzen der Kirchspielsschulen illusorisch macht.

Die Gemeindeschule theilt sich in Jahresschule und Winterschule. Die Jahresschule, auch Sommerschule genannt, soll Unterbrechungen im Unterricht nur durch die Festtagsferien und durch die Ferien vom 24. Juni bis 1. August haben. Ihre Aufgabe soll sein die Fortbildung derjenigen Kinder, „welche nur nach Befestigung und Vervollständigung des in der Winterschule Gelehrten verlangen“, und die Vorbereitung derjenigen, welche in höhere Lehranstalten (Kreisschulen, Seminar) übergehen wollen. Es ist darum ein auf eine bestimmte Zeitdauer fixirter Cursus für dieselbe nicht festgesetzt, und es bleibt bei der heutigen geringen Entwickelung der ganzen Verhältnisse besonders auch die Feststellung des Schulprogrammes im Einzelnen der Localschulverwaltung überlassen. Dieselbe hat sich nach den Zwecken zu richten, die alle Schüler oder die Mehrzahl derselben verfolgen. Die Unterrichtssprache in der Jahresschule soll die deutsche sein. Da die Kinder fast durchweg lettischer Nationalität sind, bedingt das eine Zweitheilung des Unterrichts. „In der unteren Abtheilung haben die Kinder das Deutsche soweit zu erlernen, dass sie in der oberen an dem in dieser Sprache ertheilten Unterrichte theilzunehmen fähig sind.“ Als Unterrichtsgegenstände sind weiter im allgemeinen geplant Religion (Bibellesen, biblische Geschichte, einiges aus der Kirchengeschichte), Rechnen (Bruchrechnung, zusammengesetzte Regeldetri, allererste Elemente der Geometrie), Geographie (Ostseeprovinzen, Europa, besonders Russland, ganz allgemein außereuropäische Erdtheile), Geschichte (russische, ganz kurze Übersicht, denn „Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne gehört nicht in die Volksschule. Dieselbe kann sich an der Grundlage aller Geschichte, der biblischen Geschichte [sic!] genügen lassen“), Naturkunde (für das praktische Leben wichtigste einheimische Thiere und Pflanzen), Zeichnen (Linearzeichnen, wie es das Bedürfnis des praktischen Lebens erfordert), Gesang, Turnen und Gartenbau. Für letzteren sollen keine besonderen Stunden angesetzt werden. Der Lehrer soll die Kinder, wenn möglich, in Blumen-, Gemüse-, Obstbaum- und Bienenzucht unterweisen. Diese Bestimmung ist mit Freuden zu begrüßen. Denn bis heute mangelt dem Letten fast jeder Sinn für Gartencultur, besonders für Obstbau, obschon die meist günstigen klimatischen und Bodenverhältnisse und das Beispiel des Großgrundbesitzes dazu auffordern sollten. Die Ernten der Obstgärten der Herrenhöfe werfen fast alljährlich beträchtliche Summen ab, aber unter fünfzig lettischen Gesindewirten hat noch kaum einer sich die Mühe genommen, einen Obstbaum vor seine Blockhütte zu pflanzen.

Noch habe ich zwei wichtige Lehrgegenstände der Jahresschule anzuführen, die lettische und die russische Sprache. Man sieht, an Sprachunterricht herrscht da kein Mangel. In der Muttersprache soll der Jahresschüler „zum gewandten und sicheren Ausdruck im mündlichen und schriftlichen Verkehr“ gelangen. Es sollen „die Elemente der lettischen Grammatik, die lettische Orthographie“ gelehrt werden und „die Kinder in der Abfassung lettischer Aufsätze (Briefe, Contracte u. dergl.)“ geübt und „dieselben mit den besten Erzeugnissen der lettischen Literatur“ (die sich bekanntlich auf ein Minimum beschränken), bekannt gemacht werden.

Nachdem so der Schulplan den Forderungen der Muttersprache und des Deutschthums Genüge geleistet, spricht zuguterletzt nun auch noch der russische

Staat zu seinen lettischen Unterthanen und fordert die Kenntnis des Russischen von ihm. Er setzt da seinen wirksamsten Hebel für eine allmähliche Russification der nichtrussischen Nationalitäten an.

Das Ziel des Unterrichts in der russischen Sprache ist nicht eben tief gesteckt, wenn man die eigenthümlichen Schwierigkeiten derselben und den Standpunkt der Schüler in Betracht zieht. Es sollen „die Kinder zum fließenden, verständlichen Lesen und zu leserlichem, orthographisch möglichst richtigem Schreiben gebracht werden. Für die vorgeschrittenen wie gleicherweise für diejenigen Schüler, welche in höhere Schulen übergehen wollen, tritt selbstverständlich eingehenderer systematischer Unterricht in den Elementen der Grammatik hinzu." „Auch hier richte der Lehrer sein Augenmerk vornehmlich auf gute Aussprache und einen großen Schatz von Vocabeln, halte bei dem Gelesenen und Geschriebenen, soweit irgend möglich, auf Übertragung in die Muttersprache oder bei der oberen Abteilung in die deutsche Sprache und Vergleichung mit deren Eigenthümlichheiten."

In allen Fächern unterrichtet bis jetzt in der Regel derselbe Lehrer, der zugleich der Winterschule vorsteht. Es ist vorgesehen, dass da, wo eine Überweisung der Jahresschule an einen besonderen Lehrer unmöglich ist, der Lehrer im Winter seine Thätigkeit besonders der Winterschule widmet. Die Zeit, welche ihm diese frei lässt, mag er für den Unterricht der Jahresschüler verwenden. Die Winterschule geht naturgemäß der Jahresschule vor.

Der letzte „Bericht über das Landvolksschulwesen Kurlands für das Jahr 1880/81" constatirt, dass von den in 365 Schulen unterrichteten 25,460 Kindern nur 4333, 17 Procent (3066 Knaben und 1267 Mädchen) die Jahresschule besuchten. Gegen das Vorjahr war nur ein Zuwachs bei den Mädchen (um 148) zu verzeichnen, bei den Knaben dagegen ein Rückgang um 134, der sich „offenbar aus der mit jedem Jahr steigenden Frequenz der Stadtschulen erklärt". Die 220 Jahresschulen (60 Procent aller Schulen) vertheilen sich ganz ungleichmäßig über das Land; es genügt, zur Illustration das Kirchspiel Tuckum mit 97 Procent und das Kirchspiel Illuxt an der Ostgrenze mit 7,7 Procent anzuführen. Man hat die Beobachtung gemacht, dass die Anzahl der Jahresschulen und Jahresschüler im umgekehrten Verhältnis zur Entfernung vom Mittelpunkte Kurlands steht.

Ungefähr der sechste Theil aller Schüler der lutherischen Volksschule benutzt gegenwärtig die Vortheile der Jahresschule. Die Knaben sind hierbei natürlich mit einem höheren Procentsatz (20,2 Procent) vertreten als die Mädchen (12,4 Procent). Welche Resultate im allgemeinen der Jahresschulunterricht erzielt hat, ist leider aus den Jahresberichten der Oberlandschulcommission nicht zu ersehen. An den wenigen Schulen, an denen ich mich selbst informiren konnte, waren sie recht erfreuliche. Es waren ganz geweckte Burschen, die ich unter anderem in der Skohla von A. Muischa während des russischen Unterrichts beobachtete. Die Letten sind überhaupt ein intelligenter Menschenschlag, mag das auch erst allmählich mehr in die Erscheinung treten, seitdem die alten Abhängigkeits- und Bevormundungsverhältnisse zerstört worden.

Unter den heutigen Verhältnissen nimmt natürlich die Winterschule den ersten Platz ein. Im Schuljahr 1880/81 nahmen Theil an derselben 21,127 Kinder gegen 21,035 des Vorjahres und zwar 12,082 gegen 12,027

Knaben und 9045 gegen 9008 Mädchen, es fand also eine Zunahme im Ganzen um 92 Kinder statt. Leider steht die Statistik in Kurland noch nicht auf sonderlicher Höhe. Auch die Resultate der letzten Volkszählung werden, wenn sie erst geordnet vorliegen, noch kein ganz glaubwürdiges Material liefern. So fehlt es denn unter anderem vorläufig auch an irgend genauen Daten über die lutherische Landbevölkerung des Gouvernements, und kann darum nur, wie auch der letzte Bericht constatirt, „der ganz allgemeine Schluss gezogen werden, dass der obligatorische Schulbesuch in den letzten Jahren bei circa 5 Procent der schulfähigen Kinder noch nicht durchgesetzt war.“ Es wird das aus den Angaben der Confirmandenlisten und den Referaten über den Hausunterricht geschlossen.

Die Zahl der für alle Kinder obligatorischen Unterrichtsgegenstände beschränkt sich auf die sieben: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Gesang und Zeichnen. „Der Religionsunterricht in der Volksschule soll den Kindern das grundlegende Verständnis des göttlichen Wortes und der in ihm enthaltenen Heilsgeschichte und Heilslehre vermitteln.“ Es sind ihm 6 Stunden wöchentlich überwiesen. Der Lehrplan geht von einem ganz richtigen Princip aus. „Mit einem mechanischen Auswendiglernen der einzelnen biblischen Erzählungen, Gleichnisse etc.“, heißt es da, „ist noch wenig gewonnen, vielmehr das Anhalten der Kinder dazu zu vermeiden.“ Es wird sichere Kenntnis des Wortlautes aller 5 Hauptstücke verlangt. „Das Auswendiglernen dogmatischer Definitionen ist auf das Allernöthigste zu beschränken, der Inhalt des Katechismus aber durch Anziehung passender biblischer Geschichten, Bibel- und Liederverse, sowie durch praktische Erläuterung dem Verständnisse der Kinder nahe zu bringen.“ Mehr als 5—6 ganze Lieder sollen die Kinder im Laufe der 3 Winter aus dem Gesangbuche nicht lernen. Eine Unterstützung des Religionsunterrichts sollen die 3—6 Lesestunden bieten, für welche als Lesebuch besonders das neue Testament empfohlen wird. „Doch soll auch ein anderes Lesebuch in Gebrauch stehen, das Dinge des gewöhnlichen Lebens behandelt.“ Für Schreiben sind 5—6 Stunden angesetzt. Die Kinder sollen möglichst so weit gebracht werden, dass sie kurze Aufsätze über allbekannte, mit ihnen durchgesprochene Gegenstände anfertigen können. Dem Rechenunterricht werden 4—5 Stunden gewidmet. „Auf der Unterstufe wird womöglich unter Veranschaulichung der Operationen am Rechenbrett vorzugsweise im Kopfe gerechnet im Zahlenraum von 1—100, aber auch das Numeriren und Tafelrechnen in demselben Zahlenraume angezeigt. Auf der höheren Stufe treten Übungen in den 4 Species im unbegrenzten Zahlenraume ein, wobei aber zu große Zahlen streng zu vermeiden sind.“ Das Kopfrechnen ist vorzüglich zu üben. Besonders vorgeschrittene Kinder sollen noch „die einfache Regeldetri und den Anfang der Bruchrechnung“ kennen lernen. An den Geographieunterricht werden die denkbar bescheidensten Anforderungen gestellt, und in die 2—3 Stunden, die für denselben angesetzt sind, ist obendrein noch alles übrige Lehrwürdige zusammengedrängt, für das keine eigenen Stunden bestimmt sind. Für Linearzeichnen soll wenigstens eine Stunde wöchentlich verwandt werden. „Der Unterricht im Singen umfasst Gehörübungen und das Erlernen von Choral- und Volksmelodien. Auch zweistimmiger Gesang soll geübt werden, ebenso mehrstimmige Gesänge für kirchliche Feste.“ Diese Einrichtung von Singstunden hilft einem offenbaren Bedürfnisse ab, denn die

Letten sind ein sehr musikliebendes Volk. Einem anderen Bedürfnisse soll der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, besonders im Nähen und Stricken, begegnen. Beide Fertigkeiten nämlich werden von den lettischen Frauen im allgemeinen nicht geübt.

Noch ist auch in den Plan der Winterschule die russische Sprache eingereiht. Am Unterricht in derselben sollen nur die Knaben theilnehmen. Er soll sich auf Lesen und Schreiben, das Auswendiglernen von Vocabeln und kurzen Gesprächen aus dem gewöhnlichen Leben erstrecken. Die Zahl der für das Russische angesetzten Stunden schwankt zwischen 2 und 6. Die Winterschule beginnt mit dem 15. October und schließt mit dem 15. April. Vierzehntägige Weihnachts- und event. Osterferien unterbrechen den Unterricht.

Mit Beginn der Ferien und sonst am Sonnabend Nachmittag zerstreut sich der Cötus in die Gesinde der Eltern oder Dienstherren. In der übrigen Zeit bildet die schulpflichtige Jugend eine Colonie im Schulhaus unter der Oberaufsicht des Lehrers und seiner Frau. Zwei getrennte, größere Räumlichkeiten des Schulhauses dienen als Schlafzimmer für Knaben und Mädchen.

In der neugebauten Gemeindeschule von A. Muischa, in welcher der Helfer uns herumführte, befanden sich diese Schlafräume eine Treppe hoch. Selbst hier, wo alles sonst einen wohnlichen, freundlichen Anstrich hatte, waren diese Räume dunkel, nur von wenigen kleinen Fenstern erhellt, niedrig, unfreundlich.

An den Wänden standen dicht aneinandergerückt die Lagerstätten für die Kinder.

Es waren einfache Holzpritschen, die eine stets etwa meterhoch über der anderen, wie in den Zwischendeckscabinen eines Auswandererschiffs. Die Kinder legen sich halbangekleidet auf diese Bretter. Ein Schaffell oder einige alte Tücher bilden den Pfühl. Ein gewaltiger Lehmofen spendet überreichliche Wärme. Federbetten, wie sie der Stolz des deutschen Bauern sind, benutzen die Letten im allgemeinen nicht. In ihren Blockhäusern stehen wol etliche Bettstellen umher, aber Bettzeug ist nur wenigen Familien bekannt. In der Regel befindet sich in diesen Bettstellen etwas Stroh, zuweilen das Schaffell, häufig ein paar alte Lumpen. Für Behaglichkeit der Insassen sorgt die tropische Temperatur des Wohnraumes.

Solche gemeinschaftliche Lagerplätze der Schulkinder zeichnen sich naturgemäß nicht durch besondere Reinlichkeit aus, wenngleich die Lehrer streng auf solche zu achten angewiesen sind. Zwar die Schule von A. Muischa, welcher zufällig unser erster Besuch galt, machte auch in dem Punkte der Reinlichkeit eine rühmliche Ausnahme. Aber kaum 10 Werst weiter fanden wir eine andere „Skohla“, welche in ihrem Äußeren nicht viel besser erschien als die elenden Blockhütten kurisch-oberländischer Gesinde und im Innern von Schmutz und Insecten starrte, obendrein im Sommer, wo höchstens einige wenige Jahresschüler dort zeitweilig ihr Wesen trieben. Es ist leicht zu denken, wie solche Localitäten sich präsentiren mögen, wenn einmal wochenlang dort einige fünfzig bis achtzig Schüler gehaust haben. Es kommt dazu, dass Reinlichkeit der lettischen Bauernbevölkerung im großen und ganzen bisher etwas Unbekanntes geblieben, und im speciellen die Vorrichtungen für körperliche Reinlichkeit in den Gemeindeschulen höchst primitiver Natur sind.

Um $^1/_2$6 Uhr, spätestens um 6 Uhr morgens müssen die Kinder ihre

Lagerstätten verlassen haben. Im Vorplatz des Schulhauses stehen dann ein paar große Holzständer, welche das nöthige Wasser für die Toilette liefern. Nach einem Morgengebet beginnen die Unterrichtsstunden.

Die Mahlzeiten werden gemeinsam eingenommen und von einem kurzen Tischgebet eingeleitet. In der Regel liefern die Eltern oder Dienstherren die nöthigen Lebensmittel, welche im wesentlichen in Grütze und Fleisch bestehen. In einem Sacke schleppt der Gemeindeschüler am Montag Morgen die Vorräthe für die nächste Woche ins Schulhaus. Eine Frau aus der Gemeinde übernimmt gegen eine geringfügige Vergütung das Kochen. Knaben sowol als Mädchen werden natürlich mit den verschiedensten Arbeiten hierbei betraut.

Dies colonieartige Zusammenwohnen der Kinder macht es unstatthaft, auch den ersten Unterricht der Schule zu überweisen. Das hat die charakteristische Institution des Hausunterrichts hervorgerufen. Derselbe wird in der Regel von den Müttern ertheilt. Die Aufsicht über ihn führt die Localschulcommission, besonders der Pastor. Der Unterricht hat sich auf Lesen, die ersten Elemente der Religion (Auswendiglernen der 2—3 ersten Hauptstücke des lutherischen Katechismus) und womöglich auf das Einmaleins zu erstrecken. Der Lehrer hat die Personalien der neu aufgenommenen Kinder zu registriren. Es dürfte nicht uninteressant sein, das Schema dieses „Hauptregisters", wie es dem „Lehrplan für die kurländische evangelische Landvolksschule" angehängt ist, hier einzuschalten, da es ein Licht auf die Verhältnisse der neueintretenden Schüler zu werfen geeignet ist.

1872.

A. Knaben.

	Fortlauf. Nummer seit dem Bestande der Schule.	Nummer nach der Anzahl der Schüler in jedem Winter.	Namen der Schüler.	Wohnort der Schüler.
a)	468.	45.	Otto Dampe.	Sielenhof.
b)	469.	46.	Krisch Rosenfeld.	Flahmschi.

	Stand und Namen der Eltern.	Geboren	Von wem zur Schule geschickt.
a)	Arrendator Krisch und Thrine.	15. Apr. 1861.	Eltern.
b)	Buschwächter Indrik und Anna.	14. Aug. 1860.	Wirt.

	Kenntnisse bei der Aufnahme. Lesen.	Katechismus.	Einmaleins.	Hat der Eintretende noch weitere Kenntnisse.
a)	gut.	Gebote.	ganz.	Schreibt lettisch ziemlich gut, deutsch etwas und kennt mehrere deutsche Vocabeln, addirt ziemlich gut.
b)	gut.	Artikel.	3 mal 3.	Keine.

1872.

B. Mädchen.

Hier finden sich unter obigen Rubriken:

a)	305.	36.	Anna Jannsohn.	Gabbalin-Gesinde.
b)	306.	37.	Lawihse Sellais.	Dreimann-Gesinde.

a) Schneider Jannis	16. Oct. 1859.	Eltern.	Gut.	Nichts.
b) Verst. Wirt Jannis und Juhle.	16. Oct. 1858.	Wirt.	Zieml. gut.	acht Gebote.

a) 3 mal 3.	Keine.
b) 3 mal 3.	Keine.

In der Regel treten die Kinder in dem Alter von 14 Jahren, in welchem sie bei uns gewöhnlich die Volksschule verlassen, erst in die Winterschule ein. Die meisten werden somit nach Absolvirung eines dreisemestrigen Cursus mit dem 17. Jahre confirmirt. Der Confirmation geht ein besonderer 5—6 wöchentlicher Unterricht voraus, für dessen Dauer sich die Confirmanden auch im „Pastorat", das natürlich ebenso isolirt liegt wie die Schule, häuslich einrichten.

Im Schuljahr 1880/81, welches der letzte Jahresbericht behandelt, wirkten an kurländischen lutherischen Landvolksschulen 448 Lehrer und 20 Lehrerinnen. Von den Lehrern hatten 257 Seminarbildung, 115 hatten Kreis-, Real-, Kirchspielsschulen, Gymnasien oder das baltische Seminar in Riga besucht, und 76 (17% aller Lehrer) hatten ihre Bildung ausschließlich durch Selbstunterricht oder in Volks- oder Elementarschulen erworben. Der Nationalität nach waren 410 Letten, 27 Deutsche, 1 Littauer, unter den 10 Lehrerinnen waren 9 Deutsche und 1 Lettin. 121 Lehrer bekleideten kirchliche Nebenämter als Organisten, Küster und Vorsänger. Außerkirchliche Nebenbeschäftigungen trieben 26 Lehrer. Darunter waren 7 Gemeindeschreiber, 5 Gesindewirte, 1 Hofesaufseher, mehrere Handwerker und Pockenimpfer.

Nicht überall stehen Lehrfähigkeit und Besoldung in Wechselwirkung. Ein kärgliches Minimum der Besoldung, soviel ich sehe, etwa 100 Rubel, ist zwar festgesetzt, aber selbst dieses wird noch in einzelnen Fällen nicht erreicht. Das Gehalt einzelner Lehrer beträgt 30 bis 40 Rubel. Die Durchschnittseinnahme ist circa 200 Rubel. 800 Rubel ist das höchste Gehalt. Eine Besoldung von 200 bis 300 Rubel nebst freier Wohnung und einiger Landwirtschaft würde an den meisten Orten bei den höchst einfachen Lebensverhältnissen ein vollkommen genügendes Auskommen für eine Familie gewähren. Noch halten sich aber viele Gemeinden bei Feststellung der Lehrergage an das gesetzliche Minimum, und das Ministerium hat sich bis jetzt noch nicht bewogen gefühlt, einem höheren Minimum seine Bestätigung zu geben. Ein großer Theil der Lehrer ist deshalb, was auch der letzte Bericht wieder mit Recht beklagt, nicht imstande, zu heiraten, andere betrachten ihre Lehrerstellung als ein Provisorium, das sie bei nächster Gelegenheit mit einem einträglicheren Geschäft vertauschen.

Die geringe Dotation der meisten Stellen lässt auch die seit einigen Jahren mit einer Unterstützung von 2000 Rubel aus ritter- und landschaftlichen Mitteln begründete kurländische Volksschullehrer-Witwen- und Waisen-Casse noch nicht zu rechtem Gedeihen kommen, obgleich schon heute der Stand derselben ein solcher ist, dass nach dem Tode eines Mitgliedes die Witwe eine Pension von 50 Rubel beziehen könnte.

Von allen Seiten sucht man den zahlreichen Übelständen entgegenzuwirken In erster Linie hat die Volksschulverwaltung mit Recht ihr Augenmerk auf eine gute Vorbildung der Lehrer gerichtet. Schon seit Jahren besteht in Kurland zu Irmlau ein Lehrerseminar. Es ist eine freiwillige Gründung der kurländischen Ritterschaft, die heute in baren Bewilligungen und in Natural-

leistungen jährlich 7538 Rubel für dieselbe aufwendet. Bis vor wenigen Jahren bestanden die Gemeinden der anliegenden Ritterschaftsgüter auf ihrem Recht, die Anstaltsgebäude als Volksschule mit zu benutzen. Letztere nahm mehrere Räumlichkeiten und besonders die Lehrkräfte in Anspruch. Jetzt sind besondere Gemeindeschulen eingerichtet. Man hat jedoch eine Übungsschule von circa 20 Kindern zurückbehalten, auch einen zeitgemäßen Lehrplan eingeführt und neue Bestimmungen über Aufnahme- und Entlassungsprüfungen getroffen. Das Seminar besuchen reglementmäßig 60 Zöglinge, 20 in jedem Cursus. Außer dem Director sind 4 Lehrer an demselben thätig. Im Jahre 1877 hatten sich 47 junge Leute zur Aufnahme gemeldet, 27 wurden aufgenommen. 1882 meldeten sich 38, 20 nur konnten untergebracht werden. Im selben Jahre bestanden die Entlassungsprüfung 18 Zöglinge. Von den 12 Externen, die sich zum Examen gemeldet, erhielten 5 Interimszeugnisse. 1877 hatten 2 Zöglinge das Examen bestanden, von 27 Externen daneben 21. Auch diese Zahlen dürften zeigen, dass einerseits neuerdings die Anforderungen an das Lehrerexamen höher gestellt werden, anderentheils aber die Volksschulverwaltung die Absicht durchführt, vorzugsweise Leute mit Seminarbildung anzustellen, welche das Lehreramt als ihren Beruf, nicht als Nebenbeschäftigung anzusehen gewöhnt worden.

Ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der Volksschule und die sittliche Aufgabe des Unterrichts anzubahnen, scheinen die seit einigen Jahren allerorts abgehaltenen Diöcesanlehrerconferenzen besonders geeignet zu sein.

Die Anzahl der Schulen beträgt gegenwärtig fast 400. Die durchschnittlichen jährlichen Unterhaltungskosten inclusive Lehrergage werden auf circa 390 Rubel (nach jetzigem Stand circa 780 Mark) berechnet, die wahrscheinliche Gesammtausgabe für alle Volksschulen Kurlands auf circa 150 000 Rubel. Durch Beneficien der Ritterschaft werden hiervon allein fast 50 000 Rubel gedeckt, die übrigen zwei Drittel haben die Gemeinden aufzubringen. Schulgeld wird nicht erhoben. Eine Berechnung, welche von den 86 Kronsgemeindeschulen (Schulen auf Domänen) absieht, die einen Kostenaufwand von circa 30 000 Rubel verursachen, führt zu dem für die Ritterschaft noch ehrenvolleren Resultat, dass die Beneficien 43%, die Gemeinden nur 57% zum Unterhalt der Schulen beisteuern.

Immer mehr kommt den lettischen Bauern die Bedeutung der Volksschule zum Bewusstsein. Wo vordem kaum der Name „Skohla“ bekannt war, drängt sich jetzt bei Beginn des Winters ein stattlich Häuflein lernbegieriger Kinder ins Schulhaus. Vielorts sind schon die Kräfte eines Lehrers der stetig wachsenden Schülerzahl gegenüber nicht mehr zureichend. Man greift da zu dem immerhin precären Auskunftsmittel, sogenannte „Helfer“ anzustellen, die sich der Lehrer in der Regel selbst heranbildet; oder auch das Seminar zu Irmlau schickt Unterstützung. Noch entsprechen die Kenntnisse und Fähigkeiten selbst vieler Lehrer nicht auch nur bescheidenen Ansprüchen. Die Zöglinge Irmlaus werden aber mit der Zeit diese schlechteren Elemente verdrängen. Freilich ist es zu diesem Ende nothwendig, dass die Besoldung allgemein auf eine entsprechende Höhe gebracht werde. Erst dann wird sich ein Lehrerstand in Kurland herausbilden, dem allgemein Erziehung und Bildung der Jugend zum Beruf geworden, dem der Unterricht noch ein anderes Interesse abzugewinnen vermag als das des handwerkmäßigen Broterwerbs. Viel verspricht

sich mancher auch in dieser Hinsicht von der bekannten Revisionsreise des Senators Manasseïn im vorigen Jahre. Manasseïn zog auch das Schulwesen der baltischen Provinzen in das Bereich seiner Nachforschungen. Ob aber von dieser Revision irgend welche Änderungen im kurischen Schulwesen zu erwarten stehen, ist heute noch recht zweifelhaft. Möglich, dass das mit großen Kosten und unter großem Pomp zusammengetragene Material des Revisionsbeamten in Petersburg ad acta gelegt wird. Wenn es aber von Einfluss sein sollte auf die Weitergestaltung der kurischen Volksschule, so wird diese jedenfalls sich in einer Richtung vollziehen, welche den Intentionen der deutschen Geistlichkeit und des deutschen Großgrundbesitzes gerade entgegengesetzt ist. In eine fröhliche Zukunft würde die Landvolksschule nicht blicken können, denn Geistlichkeit und Großgrundbesitz sind nun einmal heute noch zwei unumgänglich nothwendige Stützen an dem noch so neuen Gebäude. Allerdings, die junglettische Presse würde Änderungen im Schulwesen in deutschfeindlichem Sinn freudig begrüßen und befürworten, obwol sich jeder sagen muss, dass unter russischer Leitung auch der lettische Charakter der Schulen bald dahin sein würde. Man sollte darum meinen, dass der verständigere Theil der lettischen Bevölkerung in richtiger Würdigung ihres wahren Interesses an seinem Theil selbst mitwirkte, die Schule weiter zu heben, nicht im Anschluss an eine deutschfeindliche, national-russische Partei, im Zwiespalt und Kampf mit den nun einmal mehr gebildeten „deutschen Eindringlingen“, sondern in friedlichem Zusammenwirken mit letzteren. Nicht, dass es gelockert werde, das Band, welches die lettische Schule an die deutsche Bildung knüpft, sollte der lettische Bauer wünschen, sondern dass es enger und enger gezogen werde. Aber heute geht Wünschen und Meinen mehr oder weniger energisch gerade nach der anderen Seite. Viel kann da ein geeigneter Lehrerstand thun. Der kurischen Volksschule fällt in erster Linie die hohe Aufgabe zu, klare Einsicht unter der lettischen Bevölkerung anzubahnen über das, was ihr in Wahrheit noththut, und zwar eine Einsicht, die sich auf eine gute moralische Grundlage stützt. Dann wird diese Schule an ihrem Theile mit dazu beitragen, dass nicht mehr all die jungen lettischen Männer, welche lernbegierig zu den Gymnasien und in die Hörsäle der Dorpater Universität eilen, fast ausschließlich die Truppe junglettischer Agitatoren verstärken, dass mählich der stumme Groll des lettischen Bauern gegen den deutschen Großgrundbesitzer getilgt wird, dass nicht mehr ungebildete, rohe Fanatiker dem deutschen „Eindringling“ den rothen Hahn auf's Dach setzen oder ihn vom Hinterhalt aus niederschießen. Auch hier wird sich dann in seiner Weise das Wort bestätigen: „Bildung macht frei.“ Zu gönnen ist es dem blauäugigen, blondhaarigen, intelligenten Volke der Letten.

Zum Realienbuch-Streit.

Im Märzhefte des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift war ein „Realienbuch“ einer Beleuchtung unterzogen worden, welche den Verfassern desselben, den Herren Kahnmeyer und Schulze in Braunschweig, als zu streng und als ungerecht erschien. In einem „Offenen Briefe“ an den Herausgeber des Pædagogiums suchten sie ihr Werk zu vertheidigen und die Kritik desselben auf Unwissenheit und bösen Willen zurückzuführen, indem sie eine Flut von Entstellungen und Invectiven vorbrachten. Auf diese literarische Leistung erfolgte im 10. und 11. Hefte des vorigen Jahrganges unserer Zeitschrift unter dem Titel: „Ein Realienbuch und zwei Schulinspectoren“ eine ausführliche Antwort. Nun haben die Herren K. und Sch. nochmals versucht, die unleugbaren vielen und großen Gebrechen ihres Rb. theils zu leugnen, theils zu beschönigen, wobei sie gegen die Kritik ihres „O. B.“ mit denselben Mitteln arbeiten, wie gegen die Recension ihres Buches, ja ihre früheren Kunstgriffe und Ausfälle noch überbieten. Ihre neueste Flugschrift wird von ihrem Verleger, Herrn Wollermann in Braunschweig, gratis und franco versendet, was von einer richtigen Wertschätzung dieses literarischen Productes zeugt und demselben jedenfalls genügende Verbreitung verschaffen wird. Indem wir dieser Anzeige beifügen, dass wir keinen Anlass haben, von unserer Beleuchtung des O. B. etwas zurückzunehmen, dieselbe vielmehr vollkommen aufrecht erhalten und sie nochmals aufmerksam zu lesen bitten, könnten wir den Streit für abgethan erklären, wenn nicht noch andere Personen das Recht hätten, Gehör zu verlangen. Indem wir also diesen das Wort nicht versagen können, wollen wir zugleich dem neuesten Ergusse der Herren K. und Sch. einige Bemerkungen widmen, sofern derselbe neue Versuche zu Irreführungen enthält.

Die Herren K. u. Sch. hatten nämlich, wie erinnerlich, auch gegen Braunschweiger Lehrer schwere Anschuldigungen erhoben (s. den vorigen Jahrgang S. 684 f) und lassen es hieran auch in ihrer neuesten Flugschrift nicht fehlen. Ursache dessen war die wolberechtigte Opposition, auf welche die Herren K. und Sch. im Braunschweiger Lehrerverein stießen, als sie demselben zumutheten, ihr Rb. gutzuheißen. Aus den folgenden Schriftstücken geht nun hervor, welche Gründe die von den Herren K. und Sch. verdächtigten Lehrer veranlassten, die ihnen angesonnene Parteinahme für das Rb. abzulehnen, zugleich aber auch, was die Behauptung von K. und Sch. bezüglich des Verhältnisses der Recension des Pædag. zu der in Braunschweig geübten Kritik bedeuten will.

A.

In einem Briefe an Dr. Dittes behaupten die Herrn Kahnmeyer und Schulze, dass die Angriffe, welche das „anschaulich-ausführliche Realienbuch“ im Braunschweiger Lehrerverein erfahren hat, zum Theil haltlos, zum Theil gesucht gewesen seien. Da ich noch im Besitze des auf jener Conferenz benutzten Verzeichnisses der sachlichen Unrichtigkeiten bin, welche ich den Herren vorgehalten habe, so bin ich in der Lage, über diese angeblichen „Spitzfindigkeiten“ Auskunft geben zu können. Damit sich jeder Unbefangene ein richtiges Urtheil über die Behauptungen der Herren bilden kann, stelle ich hier die auf der erwähnten Conferenz wörtlich angeführten und zum Theil ausfürlich besprochenen Beweisstellen zusammen.

1. „Es ist sehr wol denkbar, dass eine Anemone, die ursprünglich im Thale zu Hause war, nach vielen Jahren auf einem nahe gelegenen Hügel ankommt und denselben sogar überklettert.“ (Welch ungeheurer Zeitraum würde zu solcher Wanderung nöthig sein!?)

2. „Jede Blüte (der Weide) bildet ein kleines Kätzchen. Nach der Befruchtung fallen die Kätzchen sämmtlich ab.“ (Jedes Kätzchen besteht aus vielen Blüten. Die fruchttragenden Kätzchen bleiben sitzen).

3. „Aus der Samenknospe (der Kiefer) entwickelt sich im Laufe des Sommers ein kleiner Zapfen.“ (Aus der Samenknospe entsteht ein Samenkorn. Ein Zapfen enthält viele Samen.)

4. „Besonders reichhaltig findet sich das Blattgrün im Stärkemehl. Kartoffeln, die beim Wachsthum nur zur Hälfte in der Erde ruhen und das Sonnenlicht nicht in sich aufnehmen können, färben sich daher an der obern Seite gern grün“. (Im Stärkemehl ist nie Blattgrün. Der 2. Satz steht zum ersten in keiner Beziehung.)

5. „Zum Zwecke der Nahrungsaufnahme sind die feinen Wurzeln an der Spitze mit einer lockeren Schicht, dem s. g. Wurzelschwämmchen versehen.“ (Sachs nennt in der Geschichte der Botanik die Wurzelschwämmchen eine trübselige Erfindung. Sie dienen nie zur Nahrungsaufnahme.)

6. „Die Pflanzen nehmen sowol luftförmige als auch mineralische Stoffe als Nahrung zu sich. Die ersteren, als Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, dringen durch die Blätter ein“. (Kohlenstoff ist nicht luftförmig. Durch die Blätter wird nur Kohlensäure aufgenommen.)

7. „Die äußerst feinen fadenartigen Wurzeln der Pflanzen nennt man Wurzelhaare.“ (Ist völlig falsch.)

8. „Das sind die mineralischen Bestandtheile der Pflanze, während die luftförmigen Stoffe (Sauerstoff, Kohlenstoff) sich beim Verbrennen in Luft verwandeln.“ (Ist unverständlich.)

9. „Schneidet man dem Baume ringsum die Rinde ab, so muss er vertrocknen, da kein Saft in die oberen Theile gelangen kann.“ (Der Saft steigt im Holzkörper empor.)

10. „Die Wurzeln vieler Bäume (Pappeln) laufen zum Theil dicht unter der Oberfläche entlang oder treten selbst an die Oberfläche. Diese saugen den Thau ein etc. . . “— (Ein Aufsaugen des Thaus ist unmöglich.)

Aus der Geographie habe ich nur den folgenden Satz getadelt:

„Auch haben wir stets das Gefühl, dass wir oben auf der Erde stehen, niemals unten. Und doch haben z. B. unsere Füße gerade die entgegengesetzte Richtung zur Erde wie die Süd-Amerikaner, die wir deshalb unsere Gegenfüßler nennen. Diese Thatsache erklärt sich aus der starken Anziehungskraft der Erde.“ (Oben und unten kann an der Erdkugel nicht unterschieden werden. — Die Süd-Amerikaner sind nicht unsere Gegenfüßler. — Welche Thatsache erklärt sich aus der Anziehungskraft der Erde?)

Die Herren K. und Sch. haben diese Punkte in der 2. Auflage ihres Buches zu verbessern gesucht, erklären aber trotzdem diese Angriffe für haltlos oder gesucht, für „Spitzfindigkeiten“. Ich enthalte mich darüber jeder weiteren Äußerung.

Was nun die Behauptung betrifft, dass die Herren K. und Sch. die Angriffe des Recensenten der Naturgeschichte im 6. Hefte des Pædagogiums auf der Braunschweiger Conferenz „fast verbotenus“ gehört haben wollen, so haben die Herren die Unwahrheit dieser Behauptung selbst eingesehen. Durch die sehr unschuldig klingende Erklärung: „Wenn es in unserm Privatbriefe heisst „fast verbotenus“ so muss es correcter ausgedrückt heißen: „theilweise“, suchen sich die Herren aus der Affaire zu ziehen. Ganz correct ausgedrückt muss dieses „theilweise“ heißen: Von den vom Recensenten kurz angedeuteten circa 120 sachlichen Unrichtigkeiten haben wir im Braunschweiger Lehrerverein nur einige grobe Fehler zu hören Gelegenheit gehabt, und diese wenigen uns vorgehaltenen Unrichtigkeiten sind zum Theil ausführlich besprochen. Diese wenigen (es sind, wenn ich nicht irre 6) angeblich „charakteristischen Stellen“ berechtigen die Herren K. und Sch. zu dem Schlusse: „Es ist hier ein offenes Geheimnis, dass die Verfasser jenes Artikels (der Recension des Rb.) zwei hiesige Lehrer sind“ (s. Pædag. VI S. 685.). Die Absurdität einer solchen Behauptung liegt so klar zu Tage, dass ich mich auch darüber jeder weiteren Äußerung enthalten kann.

Th. Peters.

B.

Über das „Anschaulich-ausführliche Realienbuch“ von L. Kahnmeyer und H. Schulze, Schulinspectoren in Braunschweig, ist schon viel geschrieben und noch mehr geredet worden. Der Unterzeichnete hat bis jetzt darüber nichts veröffentlicht, möchte sich aber erlauben, einen kleinen Beitrag zur richtigen Beurtheilung des viel umstrittenen Buches von seinem Standpunkte aus dem Leserkreise dieser Zeitschrift vorzulegen. Er beschränkt sich dabei auf den Abschnitt „Geographie“.

1. Unter den Schilderungen der deutschen Volksstämme finden sich auch die der Masuren, Litauer, Kaschuben und Polen. Diese konnten in einem Buche für einfache Schulverhältnisse wegbleiben, zumal von den ersteren z. B. nur gesagt wird, dass sie polnisch sprechen und recht unsauber sind, dass das Vieh in den Stuben gefüttert wird, und die Hühner gewöhnlich hinter dem Ofen sitzen.

2. Die Beschreibungen sind nach den Ländern geordnet. Die deutschen Länder sind nach der Rangordnung als Königreiche, Großherzogtümer, Herzogthümer u. s. w. ohne Rücksicht auf ihre Lage aufgeführt. Dadurch geht die

Übersichtlichkeit verloren, und unnütze Wiederholungen sind unvermeidlich. Es wird z. B. in der Beschreibung von Ostpreußen, Westpreußen, Pommern, Schleswig-Holstein und Mecklenburg jedesmal einzeln der „baltische Landrücken“ angeführt.

3. Anschaulich nenne ich eine Darstellung, welche dem Leser, resp. Hörer vermittelst Anknüpfung an ihm Bekanntes durch verhältnismäßig tieferes, aber doch immer den Umständen nach beschränktes Eingehen auf charakteristische Einzelheiten ein abgegrenztes Gebiet von Erscheinungen so vorführt, dass ihm das Wesen des Ganzen und seine Haupttheile, sowie der Zusammenhang derselben unter einander und mit der Umgebung zum deutlichen Bewusstsein kommen. Diesen Forderungen entspricht das Rb. von K. und Sch. nicht.

4. Das Königreich Preußen (Realienbuch Seite 113). Es hat 352000 qkm, 27 Mill. Einwohner und zerfällt in 12 Provinzen (folgen deren Namen). Die größten Flüsse sind: Weichsel, Oder, Elbe, Weser und Rhein. $^2/_3$ der Bewohner gehören zur evangelischen, $^1/_3$ zur katholischen Kirche. Der Süden (?) ist gebirgig; den Norden dagegen füllt die große norddeutsche Tiefebene aus, die in der Vorzeit vom Meere bedeckt war. Als sich dann der Boden allmählich hob (?), entstand (?) die sandige und thonige Ebene, deren lockeres Erdreich nur selten (?) von Felsen durchbrochen wird. Später (?) bedeckte sich das Land mehrmals (?) mit Gletschermassen, welche von Skandinavien aus langsam herübergeschoben wurden (?) und große Felsblöcke (erratische Blöcke) mit sich führten, die man noch hier und da in der Ebene findet.“

Hier finden wir also angegeben: Größe, Einwohnerzahl, Provinzen, Flüsse, Religion der Bewohner, Bodengestalt und geologische Bildung der norddeutschen Tiefebene. Das ist keine anschauliche Darstellung; alle Merkmale einer solchen fehlen. Die Darstellung des Realienbuches ist vielmehr compendienartig, unzusammenhängend, konfus.

5. Ebenso sind alle Absätze mit „Überschau“ bezeichnet durchaus nicht anschaulich; sie unterscheiden sich in ihrem Wesen nicht von entsprechenden Abschnitten compendiarischer Leitfäden, stehen aber den besseren derselben weit nach.

6. Durch die Anordnung der Beschreibungen nach den einzelnen Ländern ohne Beachtung des natürlichen Zusammenhangs ist es unmöglich geworden, Klarheit und Zusammenhang in die Darstellungen zu bringen. Die Einzelbilder sind nicht nach ihrer natürlichen Zusammengehörigkeit geordnet und zu Gruppen zusammengefasst. Der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist daher nach dem Buche fast gar nicht zu erkennen. Das aus der politischen Geographie Nothwendige konnte nach Dörpfelds Ansicht in kurzer summarischer und tabellarischer Weise angefügt werden.

7. „Die kurische Nehrung“ (Realienbuch Seite 113). Das kurische Haff ist 120 km lang und wird durch die fast ebenso lange, aber nur 1 bis 3 km breite kurische Nehrung gebildet. (?) Diese setzt sich zusammen aus einer Kette von Sanddünen, die stellenweise eine Höhe von 70 bis 80 m erreichen. Sie bestehen meistens aus lockerem Treibsande, in den man beim Betreten tief einsinkt. An manchen Stellen wandern die Dünen von Jahr zu Jahr (?) weiter ins Land (?) hinein und verschütten dabei Felder und Wiesen, Wälder und Häuser, alles, was sich ihnen in den Weg stellt. So sieht man z. B. bei dem Dorfe Schwarzorth eine gewaltige Düne, welche immer weiter in den Wald hineindringt und ihn

nach und nach verschüttet. Als 1807 die Franzosen im Lande waren, wurde einmal (?) durch einen furchtbaren Sturm das Dorf Kunzen in einer Nacht mit Mann und Maus unter dem Sande fast vollständig begraben. Die Bewohner des Nachbardorfes sahen am Morgen nur noch einige Häuser und zersplitterte Bäume, welche aus dem Sandberge hervorragten. Jetzt sind auf der Nehrung etwa noch 8 Fischerdörfer vorhanden."

Auch diese Darstellung ist nicht anschaulich. Kinder haben keine Begriffe von Haff, Nehrung, Kette von Sanddünen, Wanderung der Dünen und werden durch diese Darstellung keine bekommen. Hier war Gelegenheit, Bildung des Haffs, der Nehrung, der Dünen u. s. w. darzustellen und den ursachlichen Zusammenhang in diesen Vorgängen aufzuzeigen. Das wäre geistbildender, zum Denken erziehender Unterricht gewesen. Nichts von alledem. Statt dessen Notizen und Schauergeschichten.

8. Es herrscht im ganzen Buche das Bestreben, die Manier, interessant, spannend, prickelnd zu schreiben; die Kinder nicht zu unterrichten, aber zu packen, zu ergreifen, durch allerlei Historien und Allotria. Beispiele finden sich zu hunderten im Buche. Verschüttung eines „ganzen Dorfes mit Mann und Maus". „In einer Vorstadt Königsbergs findet man noch das einfache Landhaus, welches die Königin Luise von 1807—9 bewohnte. In dem prächtigen Garten daselbst saß sie, mit einer Handarbeit beschäftigt, oft stundenlang auf einer Holzbank und schaute sinnend in die Ferne." Hübsche Gegensätze: das einfache Landhaus, der prächtige Garten, die Holzbank, die Beschäftigung mit einer Handarbeit und das Schauen in die Ferne. Solche Darstellungen nenne ich innerlich unwahr, hervorgegangen aus der Sucht, interessant zu schreiben. Diese romanhafte Schreibweise halte ich für einen der ärgsten Fehler des Buches.

Es ist leicht die Kinder mit dergleichen „Geschichten" zu unterhalten. Dazu braucht man wahrlich kein Buch. Das ist keine „leichte Speise für die Kinder", sondern „Leckerwerk", welches sehr sparsam anzuwenden ist, wenn nicht der Magen gründlich verdorben werden soll. Es ist aber schwer die Kinder zu angemessener strenger Gedankenarbeit anzuhalten. Dazu haben wir Hilfe nöthig. Das Realienbuch lässt den Lehrer dabei gänzlich im Stich. Es regt nicht zum Denken an, sondern wendet sich nur an das Gedächtnis und die lockere Phantasie der Kinder. Wer dem Unterrichte einen Einfluss auf die Charakterbildung zugesteht, muss ein derartiges Buch für den Unterricht als untauglich erklären.

9. In jedem Schulbuche soll die größeste Sorgfalt auf den Ausdruck verwendet werden, besonders wenn dasselbe, wie vorliegendes Realienbuch, zugleich dem Sprachunterrichte dienen soll. Das ist hier nicht geschehen z. B. „Hochoben im Norden am kurischen Haff liegt Memel. Gewöhnlich steigt das Wasser (der Ostsee) im Herbste zur Regenzeit (?) und kommt dann der Nordwind hinzu, so sind die südlichen Küstenbewohner leicht der Überschwemmung ausgesetzt. — Die Dörfer ziehen sich stundenlang auseinander" u. s. w.

10. Das Realienbuch enthält viele sachliche Unrichtigkeiten. Es folgen hier nur einige aus dem Abschnitte „das Weltgebäude".

„Auch die inselartig am Horizonte sichtbaren Nebelflecke bestehen theils aus einzelnen Sternen, theils aus leuchtenden Stoffen von gasartigem Zustande."

(Nach J. Herschel liegen alle unregelmäßig gestalteten Nebelflecke in der Nähe der Milchstraße, alle regelmäßigen in einer durch den Pol der Milchstraße ziehenden Zone. Littrow: Die Wunder des Himmels Seite 729. Daselbst, Seite 757 wird gesagt, dass wir von diesen so weit entfernten Gegenständen eigentlich nur eine sehr geringe Kenntnis haben.)

„Meteore, die im Himmelsraume verschwinden, heißen Sternschnuppen, diejenigen aber, welche auf die Erde fallen, Feuerkugeln.“ (Doch pflegt man nur die kleineren Erscheinungen dieser Art Sternschnuppen oder Meteore zu nennen, während man die helleren Sternschnuppen mit dem Namen Feuerkugeln oder Boliden auszeichnet. Littrow: Seite 614.)

„Die Sonne bildet das Centrum vieler andrer Weltkörper.“ (Die Sonne steht im Centrum der Bahnen vieler anderer Weltkörper.)

„Wenn die Sonne inwendig hohl wäre, so hätte nicht nur die Erde darin Raum, sondern der Mond könnte letztere noch umkreisen und ohne anzustoßen in der Sonne auf und untergehen.“ (Der letzte Zusatz ist gänzlich unklar.)

Diese Ausstellungen ergeben sich in 35 Zeilen. Eine Verhältnisrechnung ist unnöthig. Nur noch ein kostbarer, in der zweiten Auflage hinzugekommener Satz: „Lange Zeit wusste man sich die Erscheinung der Ebbe und Flut nicht zu erklären, ja, noch der gelehrte Keppler (1600) behauptete, die Erde sei ein mit Vernunft begabtes Unthier, dessen Atmen, Schlaf und Erwachen, die Ebbe wie die Flut, hervorrufe.“ (Ebbe und Flut erklärte Keppler durch die täglichen Änderungen, welche die Umdrehung der Erde, combinirt mit dem Umlaufe um die Sonne, in der absoluten Bewegung jedes Wassertheilchens hervorbringt. Aus diesem Grundgedanken Kepplers wusste der große Newton die Wahrheit hervorzulocken (Fr. Arago: Populäre Astronomie Theil IV, Seite 87).

Heege.

C.

Die Verbreitung, welche die Herren Kahnmeyer und Schulze ihrem an Dr. Dittes gerichteten Briefe gegeben haben, hat es verschuldet, wenn diese Angelegenheit in weiteren Kreisen besprochen wird. Nicht alle Leser des „Offenen Briefes“ werden Gelegenheit gehabt haben, das „Anschaulich-ausführliche Realienbuch“ der Herren Kahnmeyer und Schulze kennen zu lernen. Das ist aber nöthig, wenn man in dieser Sache klar sehen will. Wir halten es daher für unsere Pflicht, etwas zur Kenntnis des genannten Buches beizutragen. Wir wählen dazu den physikalischen Theil, welcher der 2. Auflage beigefügt ist.

Die Verfasser verwerfen, wie aus der Vorrede zur ersten Auflage hervorgeht, mit aller Entschiedenheit die compendienartigen Leitfäden, welche sie „wahre Leidfäden“ nennen, und versprechen auf dem Titelblatte zu ihrem Buche ein „ausführliches“ Realienbuch. Sehen wir zu, ob die Herren ihr Versprechen erfüllt haben. Die ganze Physik mit Einschluss der Chemie ist auf **36** Seiten abgehandelt. Die Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der Körper umfasst kaum **10** Seiten, die Lehre vom Schall **2** Seiten, die Lehre von der Wärme **4** Seiten, die vom Licht ungefähr 8 Seiten, die ganze Chemie etwas mehr als 4 Seiten etc. Auf diesen **36** Seiten sind nicht weniger als **110** ein-

zelne Capitel, die alle durch eine besondere Überschrift gekennzeichnet sind, abgehandelt. Wie kommen die Verfasser dazu, das eine „ausführliche“ Darstellung zu nennen? Die einzelnen Abschnitte eines so dürren Gerippes, auf welches mehr als auf jeden andern Leitfaden das Prädikat „Leidfaden“ passt, können doch nicht als „wirkliche Lesestücke“ gelten!

Dass bei einer solchen compendienartigen Darstellung von Anschaulichkeit kaum die Rede sein kann, ist selbstverständlich. Doch sehen wir uns diese Anschaulichkeit etwas näher an. Nachdem im Abschnitt 12, Seite 330 zwei Beispiele einer beschleunigten Bewegung und ein Versuch aufgeführt sind, heißt es in dürren Worten weiter:

„Man hat gefunden, dass ein Körper in einer Secunde etwa 5 m tief fällt, in 2 Sec. nicht aber das Doppelte, sondern $2 \times 2 \times 5 = 20$ m, in 3 Sec. $3 \times 3 \times 5 = 45$ m, in 4 Sek. $4 \times 4 \times 5 = 80$ m. Die Fallräume (die Gesammtwege) wachsen, wie die Quadratzahlen der Fallzeiten.“

Das ist doch weder „anschaulich“ noch „ausführlich“. Wie an dieser Stelle, so ist auch im allgemeinen jede Begründung und Herleitung der Gesetze fast ängstlich vermieden, denn die paar angeführten Beispiele kann man doch weder Begründung noch Herleitung nennen. Man begreift gar nicht, wie es möglich ist, dass sich die Verfasser auf ihr „Anschaulich-ausführlich“ bei einer solchen dürftigen Darstellung etwas zu gute thun, dass sie ihr Buch zu den dürren „Leidfäden“ in einen so schroffen Gegensatz stellen können.

Was die Ausführung im einzelnen betrifft, so müssen wir offen gestehen, dass wir noch in keinem Buche eine solche Menge halbwahrer und falscher Angaben gefunden haben wie in diesem Realienbuche. Sehen wir uns gleich die ersten Seiten an.

Wir führen die Beweisstellen aus dem Realienbuche wörtlich an.

„Ein Körper steht um so fester, je mehr er sich der senkrechten Richtung nähert.“

Das ist nur relativ richtig. Tragen wir z. B. eine Last auf dem Rücken, so stehen wir ganz gewiss nicht um so fester, je mehr wir uns der senkrechten Richtung nähern. Die Standfestigkeit eines Körpers hängt vielmehr von verschiedenen Umständen ab, und zwar ist „die Standfestigkeit eines Körpers um so größer, je größer seine Unterstützungsfläche ist, je tiefer sein Schwerpunkt liegt und je größer das Gewicht des Körpers ist.“ (Sumpf, Schulphys. S. 120.) Das Gesetz ist also bei K. und Sch. falsch ausgedrückt.

„Ist ein Körper nicht genau in seinem Schwerpunkte unterstützt, so fällt er.“

Das ist völlig unrichtig. Ein Körper kann vielmehr in, unter und über seinem Schwerpunkte unterstützt werden. Oft ist es überhaupt nicht möglich, einen Körper in seinem Schwerpunkte zu unterstützen. Der Schwerpunkt beim menschlichen Körper liegt z. B. ungefähr in der Mitte des Leibes. Wie sollte man es anfangen, den menschlichen Körper in seinem Schwerpunkte zu unterstützen?

„Alle Körper werden vom Mittelpunkte der Erde angezogen.“

Auch das ist eine sehr oberflächliche Ausdrucksweise. Alle Körper ziehen sich vielmehr gegenseitig an, die Stärke der Anziehungskraft steht im geraden Verhältnis zur Masse. Ein nicht unterstützter Stein muss deshalb fallen, weil seine Masse im Vergleich zu der Masse der Erde unendlich klein ist.

„Der Erdmittelpunkt ist nur der scheinbare Sitz der Schwerkraft.“ (Sumpf, S. 116.) Nach der Fassung, welche K. und Sch. dem Gesetze geben, kann man von einer allgemeinen Massenanziehung nicht sprechen, denn nur der Mittelpunkt der Erde zieht ja nach K. und Sch. alle Körper an.

„Der ungleicharmige Hebel.“

Zur Erläuterung desselben dient bei K. und Sch. folgendes Beispiel:

„Wenn zwei Knaben eine Last, z. B. einen Wassereimer, an einem Querstabe tragen, so entfällt auf jeden die Hälfte der Last, wenn diese genau in der Mitte liegt.“

Merkwürdigerweise wird hier zur Erläuterung des ungleicharmigen Hebels ein einarmiger Hebel gebraucht, dessen Unterstützungspunkt, wie man aus jedem elementaren Physikbuche lernen kann, für jeden Träger in der Hand des andern liegt. Wie eine solche Stange ein ungleicharmiger Hebel sein könnte, ist unerklärlich.

„Die Decimalwage.“

Von derselben heißt es: „Bei der Decimalwage ist der Gewichtsarm zehnmal so lang als der Lastarm.“ Das ist die ganze Beschreibung der Decimalwage. Danach wäre also eine Decimalwage nichts weiter, als ein ungleicharmiger Hebel. Dass das die Meinung der Verfasser ist, geht auch daraus hervor, dass die Decimalwage in dem Abschnitte: „Der ungleicharmige Hebel“ behandelt wird.

Die Decimalwage ist aber in vielen Fällen eine Zusammenstellung von mehreren ein- und ungleicharmigen Hebeln.

„Der einarmige Hebel.“

In diesem Abschnitte heißt es wörtlich:

„Durch die Last wird hier der einarmige Hebel zu einem zweiarmigen gemacht. Wo sie liegt, ist der Scheidepunkt zwischen dem Lastarm und dem Kraftarm.“

Wenn nun dieser Hebel wirklich zu einem zweiarmigen würde, dann könnte man ihn doch nicht zur Erläuterung des einarmigen Hebels gebrauchen. Die Sache ist völlig falsch dargestellt. Die in der beschriebenen Weise gebrauchte Brechstange bleibt immer ein einarmiger Hebel, und wenn man bei demselben von Last- und Kraftarm sprechen will, so kann man die Sache nur folgendermaßen fassen.

Lastarm dieses einarmigen Hebels ist die Entfernung vom Unterstützungspunkt bis zum Ruhepunkte der Last, Kraftarm die Entfernung vom Unterstützungspunkte bis zum Angriffspunkte der Kraft. Der Kraftarm des einarmigen Hebels ist also die ganze Stange bis zu dem Punkte, an welchem die Kraft angreift.

„Die schiefe Ebene.“ Die ganze Darstellung ist unklar und falsch.

„Ein Loth, von dem höchsten Punkte der schiefen Ebene auf die Erde geworfen gibt die Höhe, eine Linie vom Fußpunkte des Loths bis zum Beginn der schiefen Ebene die Länge an.“

Das ist ja gar nicht die Länge der schiefen Ebene, sondern die Basis derselben. (Sumpf, S. 23: „Der zwischen dem Fußpunkte der schiefen Ebene und dem Fußpunkte des Lothes gelegene Theil der Horizontal-Ebene wird Basis

genannt.) Daraus folgt also, dass die Verfasser nicht allein die schiefe Ebene falsch erklärt haben, sondern dass auch die gemachte Berechnung nur dann stimmen kann, wenn die Kraft parallel zur Basis der schiefen Ebene wirkt. Das hätte bei dieser Berechnung ausdrücklich bemerkt werden müssen, da keine Zeichnung beigefügt ist, aus welcher die Richtung der Kraft erkannt werden könnte, und da man in der Volksschule gewöhnlich voraussetzt, dass die Kraft parallel zur schiefen Ebene angreift.

Ganz falsch ist ferner das Gesetz der schiefen Ebene ausgedrückt.

„Bei der schiefen Ebene ist Gleichgewicht vorhanden, wenn sich die Kraft zur Last umgekehrt verhält wie die Höhe zur Länge.“

Die hier angeführten Fehler und Mängel stehen allein auf den ersten drei Seiten der Physik. Kleinere Ungenauigkeiten sind noch nicht einmal erwähnt. Die übrigen 33 Seiten des Buches sind fast ebenso mangelhaft gearbeitet, doch wollen wir für jetzt darauf verzichten, die Sammlung von Raritäten aus diesem Realienbuche zu vervollständigen. Th. Peters.

Was nun die neueste Kundgebung der Herren K. und Sch. betrifft, so muss ich vor allem von dem Ton derselben ganz absehen, weil es der nämliche ist, welcher, von anderen Momenten abgesehen, es mir unmöglich machte, ihnen im Pädagogium das Wort zu geben. Ob ich ferner diese Herren persönlich ohne genügenden Grund in den Streit gezogen und übler behandelt habe, als sie es verdienen, darüber mögen, nach eingehender Prüfung der Verhältnisse und des ganzen Herganges, andere urtheilen. Ebenso überlasse ich es denkenden Lesern, durch genaue Vergleichung meiner Ausführungen mit denen der Herren K. und Sch. festzustellen, was denn die Herren eigentlich bewiesen, insbesondere, ob sie correct citirt und die einzelnen Streitpunkte unverfälscht dargestellt haben, und ob mir Verletzung der Wahrheit und Vertheidigung der Unwahrheit mit Recht nachgesagt werden könne. Dabei ist namentlich auch auf die zahlreichen Punkte zu achten, über welche die Herren schweigen. Hierzu noch folgende Bemerkungen.

1. Die Herren K. und Sch. behaupten, ihre Recensenten hätten sich nicht vertheidigen können noch wollen und seien stumm geblieben; statt ihrer hätte ich geantwortet, hätte sie also bevormundet. Nun liegt aber in dem Artikel: „Ein Realienbuch und zwei Schulinspectoren“ die Selbstvertheidigung der Recensenten theils im Wortlaute theils im Auszuge klar und deutlich vor, und jedermann kann erkennen, was von ihnen und was von mir stammt. Nimmt man hierzu die Erklärung, welche die Recensenten, nachdem sie den erwähnten Artikel gelesen hatten, abgegeben haben (s. Pädag. VI, S. 640), so kann kein Zweifel sein, dass K. und Sch. auch hier wieder wissentlich von der Wahrheit abgewichen sind. Dies ist um so auffälliger, als ihr Verleger sich direct an einen der Recensenten um Aufklärungen gewendet und darauf eine Antwort erhalten hat, welche jede Zweideutigkeit ausschließt. Die Entgegnung auf den O. B. der Herren K. und Sch., welcher ja an mich gerichtet war, erfolgte zwar nicht im Tone desselben, wol aber nach den ihm entsprechenden Modalitäten, und wer sie gelesen hat, bedarf in dieser Beziehung keiner weiteren Auskunft.

2. Die Herren K. und Sch. behaupten, ich hätte 49 der von ihnen zurückgewiesenen Punkte mit keiner Silbe erwähnt; 3 derselben, nämlich den Leder-

karpfen, den Maulwurf und die Heringsköpfe, machen sie namhaft (S. 2 ihrer neuen Flugschrift), während sie „die unliebsamen Erinnerungen“ an die übrigen „nicht wachrufen“ wollen. Da sie nun schon früher von ihrer Arithmetik eine Probe gegeben haben, welche an die Praktik erinnert, die auf französisch corriger la fortune heißt (s. Pädag. VI, S. 676), so verweisen wir diesem neuen Kunststück gegenüber einfach auf unseren früheren Artikel. Dort heißt es (S. 673): „Hier nur noch die Bemerkung, dass wir stets zu weiteren Mittheilungen und Ausführungen bereit sind, wenn unsere Leser behufs Klarstellung der Streitsache noch irgend eine Auskunft oder Aufklärung wünschen sollten. An den Herren K. und Sch. ist uns nichts gelegen; ihretwegen schreibe ich auch nicht, da ich leider nicht annehmen kann, dass mit ihnen eine Verständigung möglich ist.“ Da nun keiner unserer Leser über den Lederkarpfen, den Maulwurf und die Heringsköpfe der Herren K. und Sch. oder über sonst einen Punkt weitere Auskünfte gewünscht, vielmehr mancher geäußert hat, wir hätten diese Herren kürzer und drastischer abfertigen sollen, so müssen wir weiteres unterlassen. Wünschen die Herren Inspectoren noch mehr zu erfahren, so mögen sie sich an Prof. Rieck wenden. Sein Manuscript, das noch in meiner Verwahrung ist, folgt ihren Auslassungen Schritt für Schritt; für das Pädagogium aber ist es zu lang.

3. Die Hauptstärke der neuen Flugschrift scheint in den Autoritäten liegen zu sollen, welche die Herren K. und Sch. für sich angerufen haben, und welche angeblich für sie eintreten. Nur Schade, dass die Herren K. und Sch. weder die Briefe, die sie an die Autoritäten gerichtet haben, noch den vollen Wortlaut der Antworten, welche sie empfangen, mitgetheilt haben. Dies wäre aber unbedingt nöthig gewesen, weil man nur dadurch erfahren könnte, ob K. und Sch. den Autoritäten einen wahrheitsgetreuen Bericht über die Streitpunkte (eine correcte Information) gegeben haben, und ob die Autoritäten wirklich das und nur das gesagt haben, was ihnen K. und Sch. zuschreiben. Wir bezweifeln beides, erstens, weil wir die Herren K. und Sch. schon kennen; zweitens, weil sie in einem einzigen Falle, der aber gerade ein sehr geringes Gewicht hat, ausdrücklich sagen, dass „das Original des Briefes zur Ansicht bereit liegt“, während sie in allen andern Fällen eine solche „Ansicht“ nicht offeriren; drittens, weil schon die mitgetheilten Aussprüche unsere Zweifel rechtfertigen. Die Herren K. und Sch. können uns nicht zumuthen, ihnen etwas zu glauben, wofür sie keine zuverlässigen Belege beibringen. Wer uns etwas zu sagen hat, möge es selbst thun, dann werden wir antworten; die Zwischenträgereien und Präparate der Herren K. und Sch. aber sind für uns wert- und bedeutungslos.

4. Nebst vielen anderen Personen lassen die Herren K. und Sch. in ihrer neuen Flugschrift (S. 16) auch ihren Verleger auftreten. Derselbe erklärt nämlich, dass er am 20. Februar 1883 — dieses Datum ist zu beachten — an die Redaction des Pædagogiums lediglich den dritten Theil des Realienbuches, die Naturgeschichte, und zwar mit vorgeklebtem Vorworte, niemals aber die zwei ersten Theile (Weltgeschichte und Geographie) zur Recension eingesendet habe. Zur Bewahrheitung dieser Aussage bietet Herr Wollermann einen Eid an, was uns höchst überflüssig erscheint, indem uns seine offene Erklärung sehr willkommen ist: denn nun können wir auch selbst uns weiter aussprechen. Die Interessenten des Realienbuches constatiren also, dass sie

uns den dritten Theil zur Recension sendeten, die ersten zwei Theile aber vorenthielten. Ist das ein correctes Vorgehen, und waren wir verbunden, dasselbe zu acceptiren? Ich glaube nicht, und so wanderte denn die Gabe des Herrn Wollermann dahin, wohin überhaupt alles für uns unbrauchbare Recensionsmaterial wandert, in den Papierkorb, und sie war längst verschollen, als die Recension auf Grund eines anderen, vollständigen Exemplars erfolgte. Was mag aber die Interessenten zu ihrer sonderbaren Maßnahme veranlasst haben? Ich vermuthe, sie glaubten, dass ihre Geschichte und Geographie eine ernste Prüfung nicht bestehen könnten, dass aber ihre Naturgeschichte ein ganz vorzügliches Werk sei. Dafür spricht schon die Manipulation selbst, dann aber auch die Flugschrift der Herren K. und Sch. Auf S. 12 derselben erzählen sie nämlich mit Befriedigung, ein Blatt habe ihrer Naturgeschichte die Prädicate „sehr gut“ und „gut“ zugesprochen, und auf S. 14: einer von ihnen hätte bereits 18 Jahre lang in Naturgeschichte unterrichtet, darunter „drei Jahre an einem Gymnasium“. Bezüglich der Weltgeschichte und Geographie erzählen sie Ähnliches nicht. Zu wünschen wäre übrigens gewesen, dass die Herren das betreffende Gymnasium genannt hätten, da man ihnen ohne Belege nichts glauben kann. Insbesondere aber erinnere ich hier daran, dass dieselben Leute, welche jetzt darauf Gewicht legen, dass sie nur die Naturgeschichte zur Recension eingesendet hatten und dafür sogar einen Eid anbieten, welche ferner im Laufe des Streites selbst diese Einsendung sammt vorgeklebtem Vorwort nicht gelten lassen, indem sie wiederholt ausdrücklich behaupten, es sei ihrerseits kein Recensionsexemplar eingesendet worden, und gerade auf diese Nichteinsendung eine ihrer Verdächtigungen stützen, — dass dieselben Leute dem Recensenten ihrer Naturgeschichte gegenüber sich nicht nur mit dem Hinweise auf ihre Physik ausreden wollen, sondern ihm auch einen schweren Vorwurf daraus machen, dass er nicht in ihrer Geographie die Ergänzungen zur Naturgeschichte gesucht hat. Wären sie von Anfang an ordnungsmäßig vorgegangen, so hätte der ganze Streit gar nicht entstehen können; die Schuld fällt ganz allein ihnen zu. Wenn sie dann im Verlaufe des Streites wenigstens consequent geblieben wären, so dass man gewusst hätte, was sie denn eigentlich wollen und behaupten! Wer mit solchen Mitteln kämpfen will wie sie, der muss wenigstens ein gutes Gedächtnis haben. — Bezüglich des viel berufenen Vorwortes aber, aus welchem Professor Rieck die Quellen für die Naturgeschichte hätte ersehen sollen, bleibt es ein für allemal dabei, dass es Rieck gar nicht zu Gesichte bekommen hat, eben weil wir von der Sendung des Herrn Wollermann, die ja auch von K. und Sch. als nicht geschehen behandelt wird, keinen Gebrauch machen konnten, der dritte Theil des Realienbuches aber in der That gar kein Vorwort enthielt; und hiermit entfällt unbedingt jede Berechtigung zu dem Vorwurfe, es habe bezüglich der Quellenangabe eine wissentliche Verschweigung stattgefunden (vgl. hierzu Pædagog. VI, S. 659 f.). Dass wir uns aber zu einer Recension nach dem Zuschnitt der Interessenten nicht herbeilassen konnten, bedarf wol keiner weiteren Begründung. Das Realienbuch würde im Pædagogium überhaupt gar nicht besprochen worden sein, wenn nicht für dasselbe eine übereifrige, Aufsehen erregende und mit der Qualität des Buches in peinlichem Contraste stehende Reclame betrieben worden wäre. Infolge dessen war es im Braunschweiger Lehrervereine zu lebhaften Controversen gekommen, die den

Vorsitzenden des Braunschweigischen Landeslehrervereins, Herrn F. Behrens, veranlassten, der Redaction des Pædagogiums ein Exemplar des Realienbuches zur Beurtheilung einzusenden. Dasselbe wurde dann, wie alles andere Recensionsmaterial der gleichen Fächer, von der Wiener Commandite unserer Verlagsbuchhandlung den ständigen Referenten für dieselben zugestellt und von diesen einer durchaus selbstständigen Beleuchtung unterzogen. Was aber bereits früher die Braunschweiger Lehrer, denen die Herren Inspectoren so eifrig nachgestellt, eine so weit reichende Rolle und so schlechte Motive zugeschrieben haben, zur Kritik des Realienbuches angeführt hatten, das haben wir selbst erst, soweit es uns überhaupt bekannt ist, am 25. September d. J. erfahren resp. erschlossen, indem uns die oben mitgetheilten Artikel der Herren Peters und Heege zugingen. Aus einer Prüfung dieser Artikel kann jedermann ersehen, ob es sich hier um persönliche Gehässigkeit, oder um eine sachliche Prüfung gehandelt hat; und aus einer Vergleichung der oben abgedruckten Ausführungen von Peters und Heege mit der im Pædagogium gebrachten Recension wird sich ja das gegenseitige Verhältnis ergeben.*)

---

*) Nach Abschluss des vorliegenden Artikels kam mir noch ein Flugblatt der Herren K. und Sch. mit dem Titel „Nachschrift" zu. Da wird der Welt als ein wichtiges Ereignis berichtet, dass Herr Behrens in einer Conferenz des Braunschweiger Lehrervereins mitgetheilt habe, es sei von ihm (angeblich in Gemeinschaft mit Herrn Heege, wovon mir bisher nichts bekannt war) ein Exemplar des Realienbuches zur Recension, nebst Begleitschreiben, an mich gesendet worden. Die Herren Inspectoren haben in der That einen merkwürdigen Sinn für Geheimnisse und Enthüllungen. Ich habe niemals ein Interesse daran gehabt, dass die erwähnte Sendung als ein Geheimnis angesehen werde, wüsste auch nicht, in wie fern dieselbe tadelnswert wäre; und da Herr Behrens von den Herren Inspectoren unabhängig ist, würde er ihnen wol das Mysterium früher offenbart haben, wenn sie ihn darum befragt hätten. Zur Richtigstellung der Aufstellungen des allerneuesten Flugblattes habe ich noch zu bemerken, dass Herr Behrens das fragliche Recensionsexemplar eingesendet hat, ohne dass von mir oder sonst Jemand in Wien dazu irgend eine Veranlassung gegeben worden wäre; dass ferner eine Correspondenz zwischen mir und Braunschweiger Lehrern vor dieser Einsendung gar nicht stattgefunden hat, und dass ich überhaupt bis dahin nicht in der geringsten Beziehung zu irgend einer Person in Braunschweig stand; dass ich endlich auf diese Einsendung lediglich eine kurze Antwort gegeben habe, des Inhaltes, die Recension werde erfolgen. Irgend eine andere auf die Entstehung oder Art der Recension bezügliche Correspondenz hat es niemals gegeben. Überhaupt können meine früheren wie meine vorliegenden Ausführungen durch die „Nachschrift" in nichts alterirt werden, sie bleiben also ein für allemal vollkommen aufrecht. Wenn die Herren K. und Sch. sagen, die Einsendung des Recensionsexemplares sei von „unberufenen Händen" erfolgt, so geben sie deutlich genug zu verstehen, worin eigentlich ihr Groll wurzelt. Sie wollten im Geschäft nicht gestört sein. Das Recht aber, ein Schulbuch zur Recension einzusenden, oder auch selbst zu beurtheilen, hat jeder Schulmann, und hier von „unberufenen Händen" zu reden, das setzt ein sehr empfindliches Interesse voraus. Und dann: was wollen denn eigentlich die Herren K. und Sch. mit ihren endlosen Stänkereien? Sie werden damit ihrem Realienbuche nicht aufhelfen, denn Fehler bleiben Fehler, gleichviel wer sie zuerst bemerkt hat. Selbst wenn den Recensenten die Urtheile der Braunschweiger Lehrer vorgelegen hätten, würde die Freiheit und Selbstständigkeit des Votums der ersteren unanfechtbar sein. Übrigens verweise ich hier nochmals auf die schon citirte Erklärung derselben. Die „Nachschrift" der Herren K. und Sch. bestätiget nur, dass ich dieselben schon früher ganz richtig charakterisirt habe, und dass sie immer dieselben Züge behalten, so oft sie sich aufs neue abmalen. Auch ihrer Neigung zu Fictionen und Verdächtigungen bleiben sie treu, und wenn sie mir gar „Machinationen" andichten, so ergehen sie sich entweder in Phantasmen oder in Verleumdungen. Ent-

5. Endlich führen die Herren K. und Sch. noch „Stimmen der Presse" und „Zuschriften aus Lehrerkreisen" für sich und gegen mich an. Wenn sie ein Verzeichnis der Abweisungen mittheilen wollten, welche ihnen ihre Werbungen eingebracht haben, würden sie weit mehr Raum brauchen, als die producirten Zustimmungen einnehmen. Auf dieselben einzugehen, habe ich keine Veranlassung, zumal das Ganze in eine bloße Reclame ausläuft, weshalb es denn auch gratis und franco versendet wird. Ich kann nur wiederholen: Andere mögen urtheilen, wie sie es für recht halten, wir urtheilen, wie wir es für recht halten. Nur darauf sei hingewiesen, dass nebst einem anderen „christlichen" Organ auch die „Christlich-pädagogischen Blätter" eines römischen Priesters für die Herren K. und Sch. eingesprungen sind und von ihnen zu ihren Gunsten und zum Zeugnis wider mich angerufen werden. Nun, da haben die Herren Inspectoren jedenfalls ein sehr bereitwilliges Entgegenkommen gefunden, aber eine Gesinnungstüchtigkeit an den Tag gelegt, welche mich frappirt hat, trotzdem ich ihnen schon recht viel zutraute. Das genannte Blatt, welches in Wien erscheint, ist eines der allerextremsten Organe der ultramontanen Presse, und wenn die Herren K. und Sch. nach derartigen Nothhelfern Verlangen tragen, so können sie zwischen Braunschweig und Rom noch sehr viel Beistand und gar manchen freundlichen Händedruck erlangen. Von den wirklichen, sehr zahlreichen Schul- und Lehrerzeitungen in Oesterreich-Ungarn konnten sie auch nicht eine einzige für sich gewinnen. Ich hätte es wirklich nicht für möglich gehalten, dass schon ein Jahr nach dem Lutherjubiläum zwei deutsche und protestantische Schulinspectoren wegen eines Realienbuches zu einem klerikalen Heißsporn ihre Zuflucht nehmen und eine Geistesgemeinschaft bethätigen könnten, welche alle Begriffe übersteigt. Hier öffnet sich eine Kluft, über welche niemals eine Brücke führen wird.

Nun genug. Meine Überzeugung bleibt es nach wie vor, dass die Sache der Herren K. und Sch. eine ungerechte und verlorene ist, dass die Mittel, mit welchen sie arbeiten, verwerflich sind, und dass ihre rastlosen Umtriebe nur den Zweck haben, die Aufmerksamkeit von den vielen und schweren Gebrechen ihres Realienbuches abzulenken und für dasselbe Propaganda zu machen. Dass aber, um die Hauptsache nochmals zu betonen, ihrem Buche noch weit mehr Fehler anhaften, als die Recension im Pædagogium aufgeführt hat, und dass es nicht wert ist, Schulkindern in die Hände gegeben zu werden, das halte ich für endgiltig und unwiderlegbar erwiesen.

---

weder haben sie durch vieles Lesen schlechter Romane ihre Einbildungskraft verdorben, oder sie leiden an jenem chronischen Übel, welches die Bibel als „Sünde wider den Geist" bezeichnet.

Nachtrag. Während des Druckes vorstehender Bemerkungen ist erschienen: „Offene Antwort auf die Nachschrift der Herren K. u. Sch." von F. Behrens und F. Heege in Braunschweig. Wer sich über den Realienbuch-Streit ein richtiges Urteil bilden will, kann diese „Offene Antwort" nicht entbehren. Indem ich sie also einer sorgfältigen Lectüre und Würdigung empfehle, theile ich aus derselben zur vorläufigen Andeutung ihres Inhaltes

einige Stellen mit. „Bis jetzt“, bemerken die Verfasser (es sind zwei der angesehensten Mitglieder des Braunschweiger Lehrerstandes), „haben wir in dieser Angelegenheit noch nichts veröffentlicht. Ihr ganzes Verhalten in dieser Sache (nämlich das Verhalten von K. und Sch.) zwingt uns, Ihre fortgesetzten verdeckten und offenen Angriffe gegen uns zurückzuweisen und Klarheit in einen Vorgang zu bringen, den Sie fort und fort zu verdunkeln suchen. Sie reden von einem ‚Dunkel‘, welches bisher über der Genesis der im Pædagogium veröffentlichten Recension Ihres Realienbuches schweben soll. Dieses ‚Dunkel‘ haben Sie sich selbst erst construirt.“ — Folgt der Nachweis, wie die Herren K. und Sch. in ihrer „Nachschrift“ die Mittheilungen der Herren Behrens und Heege entstellt, beschnitten und zugerichtet haben. Dann: „Obwol wir jetzt noch genau bei dem stehen bleiben, was wir Ihnen mittheilten, so bitten wir Sie doch, geniren Sie sich nicht, Ihrem gewöhnlichen Zuge zu Verdächtigungen zu folgen, schieben Sie uns unter: ‚dass wir das fragliche Exemplar mit Roth- und Blaustift schön bunt bemalt hätten‘, denn die ungeheure Anzahl der in Ihrem famosen Buche enthaltenen Schnitzer oder ‚Dummheiten‘, wenn Ihnen das besser gefällt, machte dies nöthig, wenn man alle anstreichen wollte. Die Unterzeichneten sind jederzeit bereit, dies harte aber gerechte Urteil im Braunschweiger Lehrerverein zu beweisen.“ — Folgt weiteres über die Unterschiebungsmethode der Herren K. und Sch., dann: „Da hat Ihnen Ihre Phantasie wieder einen Streich gespielt. Hüten Sie sich aber, der Mitunterzeichnete (Heege) möchte in dieser Art keinen weiteren Spaß verstehen. Er sagt Ihnen nochmals: es war keine Verlegenheitsantwort, was er Ihnen mittheilte, sondern die einfache Wahrheit, und möchte Ihnen raten, es nicht laut werden zu lassen, dass Sie diese seine Worte für etwas anderes als nur für Wahrheit ansehen. Sie würden ihn sonst zwingen, Sie öffentlich als böswillige Verleumder zu kennzeichnen.“ . . . „Wenn man meint, man hätte etwas mit Ihnen ins Reine gebracht, flugs wenden Sie das Blättchen und behalten natürlich recht. Das ist so Ihre Art, den Streit zu führen.“ . . . „Wie die Recension ausfiel, davon hatten wir hier in Braunschweig vor ihrem Erscheinen keine Ahnung.“ . . . „Wir wollen Ihnen nur noch einmal recht deutlich sagen, dass wir derselben Ansicht wie die Wiener sind, die im ganzen Ihr Buch richtig beurteilten, und haben uns oben schon zum Beweise erboten. Sie wollen nur die Aufmerksamkeit vom Buche ablenken, unsaubere Beweggründe aufsuchen und unterschieben.“ „Ihr Buch sowol wie Ihre Vertheidigung sind von einer inneren Unwahrheit durchzogen, die man nicht leicht in kurze bestimmte Worte fassen kann.“ . . . „Uns wollen Sie noch besonders Schuld geben, dass wir Ihre ‚persönlichen Gegner‘ wären und nur von ‚persönlichem Hass‘ getrieben seien (das ist ein alter Kunstgriff, um der Gerechtigkeit zu entgehen. D.). Sie haben nicht einmal versucht, diese freche Behauptung nachzuweisen. Wir waren und sind Gegner Ihres schlechten Buches und haben uns nicht gefürchtet, das von vorneherein öffentlich und deutlich zu zeigen, weil wir meinten, zu seiner Beurtheilung imstande, ja durch unsere Stellung unter den Lehrern unserer Stadt und unseres Landes verpflichtet zu sein; aber ‚persönliche Gegner‘, ‚persönlicher Haß‘? Nein, werte Herren, damit thun Sie sich selbst zu viel Ehre an. Warum denn das alles von unserer Seite? Brotneid beseelt uns nicht, auf Ihre Stellen machten wir niemals Anspruch. Ihr Schriftstellerthum reizt uns

nicht zur Nebenbuhlerschaft. Ihre Stellung hier unter den Collegen? Wir danken ganz gehorsamst, mit Ihnen zu tauschen."*) — Freilich, die Herren K. und Sch. meinen, dass die unverdienten Lobhudeleien, welche sie errungen haben, lediglich der schuldige Tribut für ihre Verdienste seien, und dass mit diesen Lobhudeleien nicht genug Aufsehen gemacht werden könne, dass aber niemand das Recht habe, solchem scandalösen Reclamenuwesen gegenüber die Wahrheit ans Licht zu ziehen, und dass jeder, der zu diesem Zwecke ein Glied rühre, eo ipso der Unwissenheit und Bosheit geziehen werden dürfe. Ein recht sauberes Verfahren, das dem deutschen Lehrerstande zur Ehre und der deutschen Jugend zum Vorbilde gereicht! — „Wir fordern Sie daher nicht auf, vor Scham in die Erde zu sinken (das hatten sie mir angesonnen. D.), denn wir setzen bei Ihnen nicht so viel Schamgefühl voraus, um das fertig zu bringen."

Hierzu nur noch wenige Bemerkungen. Wenn die Herren Behrens und Heege, welche in Ehren alt geworden sind und seit langen Jahren unter der Braunschweiger Lehrerschaft in hoher Achtung stehen, ausdrücklich erklären, dass sie bisher in der Streitsache nichts veröffentlicht haben, dass sie überhaupt „gewohnt sind, mit offenem Visir zu kämpfen, auch ganz anderen Herren gegenüber", dass ferner die von den Herren K. u. Sch. erdichtete Zurichtung des Recensionsexemplars und Beeinflussung der Recension sammt allen zugehörigen Phantasien thatsächlich unbegründet sind: so würde jeder Ehrenmann befriedigt sein und alle beleidigenden Insinuationen zurückziehen. Aber den Herren K. u. Sch. scheint die Achtung vor dem Manneswort zu fehlen, und natürlich ist es, dass der Mensch seine Mitmenschen zunächst nach seinem eigenen Bilde beurtheilt. Nun, die Herren K. u. Sch. müssen am besten wissen, wie viel ihre Worte wert sind, und hiernach richtet sich der Glaube, den sie den Worten anderer entgegenbringen. Da nun mit solchen Gegnern durch einfache Darstellung des Sachverhaltes nicht fertig zu werden ist, so stellen Behrens und Heege es ihnen ganz frei, was sie sich zusammendichten wollen. Ich bin zu der nämlichen Concession genöthigt, da ich mich hinlänglich überzeugt habe, dass die Herren ungenirt in ihren Phantasien fortfahren, statt sich und anderen thatsächliche Aufklärungen zu verschaffen. Ich erinnere hier nur an das Spiel, welches sie neuerdings (in ihrem „Nachworte") mit dem in der „Allgem. Deutsch. Lehrerz." erschienenen Artikel „Ein fauler Fleck" zu treiben belieben. Ich füge aber meiner Concession die wiederholte ausdrückliche Erklärung bei, dass ich für jedermann zu weiteren Auskünften, auch zur Vorlegung des bewussten Recensionsexemplares u. s. w. bereit bin, nur nicht für die Herren K. u. Sch., da mir ein Verkehr mit denselben aus Gründen der Ehre niemals mehr möglich sein wird. Ich hätte nicht geglaubt, dass mir ein Gebahren, wie es ihnen gefallen hat, im Lehrerstande begegnen könnte, und ich gestehe, dass diese unerwartete Erfahrung einen nicht geringen Eindruck auf mich gemacht hat. —

Seltsam ist es auch, dass die Herren K. u. Sch. von ihrem schneidigsten Gegner in Braunschweig, Herrn Peters, einem jüngeren Lehrer, kein Wörtlein sprechen. Und doch hat gerade dieser im Braunschweiger Lehrerverein den Herren mit so unwiderlegbaren Argumenten zugesetzt, dass sie ver-

---

*) Trotz Kahnmeyer und Schulze ist Herr Behrens neuerdings einstimmig zum Vorsitzenden des Braunschw. Landeslehrervereins wiedergewählt worden.

stummen mussten; noch in ihrer „Nachschrift" haben sie kein Wort gefunden, diesen Gegner auch nur zu nennen, während sie Herrn Behrens mit all ihrer liebenswürdigen Redseligkeit behandeln. So weit aber meine Informationen reichen, und ich halte sie für vollkommen zuverlässig, waren in Braunschweig die Hauptkritiker des Realienbuches die Herren Peters und Heege, während nun für den ersteren Herr Behrens gleich mit herhalten muss und sich ruhig in die unvermeidliche Laune der Herren K. u. Sch. fügt, die Sachen und Personen zurecht zu legen, wie es ihnen convenirt. Sie haben offenbar eine besondere Neigung, sich an Männern zu reiben, welche in Ehren alt geworden sind und die Achtung weiter Kreise genießen. Wenn diese moralisch ruinirt sind, dann wird der Ruhm von Kahnmeyers und Schulzes Weisheit und Tugend in vollem Glanze erstrahlen. Auch eine Methode, sich einen Namen zu machen; es fragt sich nur, ob die Namen Kahnmeyer und Schulze künftig berühmt oder berüchtigt sein werden. Ich hoffe es zu überstehen, dass sie versucht haben, ihr Geschäft auf Kosten meiner Ehre zu machen, bin nun aber dieses Spieles satt und erkläre einen jeden, der nach meinen wiederholten und ausführlichen Darlegungen des Sachverhaltes noch einen Versuch macht, mich eines unehrenhaften Verhaltens zu zeihen, für einen frechen Lügner und Verleumder.

Dittes.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Das Wesen der Religion.

Von Dr. H. Preiß-Königsberg i. Pr.

In einem früheren Aufsatz dieser Zeitschrift (Jahrg. V, S. 395 ff.) habe ich nachgewiesen, wie die Religion als eine Mitgift des menschlichen Geistes dem Wesen des Geistes entsprechend erst im Christenthume sich entfaltet; in einem anderen (Jahrg. VI, S. 193 ff.) habe ich gezeigt, wie alle Beweise, welche für das Dasein Gottes aufgestellt sind, für ein transscendentes Wesen keine Bedeutung, Kraft allein für ein immanent geistiges Princip haben. — Wir wenden uns nunmehr zur Betrachtung des Wesens der Religion und glauben dann, mit diesen drei Artikeln die Grundpfeiler aller gesunden Religionsphilosophie errichtet zu haben.

Erkannten wir nun, wie die Religion ein im Gesammtleben der Menschheit höchst bedeutsames Element ist, so muss es uns offenbar um so auffallender sein, dass, selbst wenn wir von der rein etymologischen Seite absehen, die begriffliche Bedeutung der Religion noch durchaus nicht zu übereinstimmender Geltung gebracht ist. Wo es sich um das Wesen der Religion handelt, sind vor allem drei Momente scharf zu unterscheiden, nämlich der metaphysische Begriff, also das innerste Wesen aller Religion selbst, sodann die psychologischen Erscheinungsformen dieses Begriffes im menschlichen Selbstbewusstsein, wie sie im Gefühl, in der Anschauung und Vorstellung, im Denken und Wollen innerhalb der Geschichtsentwicklung sich offenbaren, endlich aber das religiöse Selbstbewusstsein als solches, das concret religiöse Leben, die Wirklichkeit der Religion als Frömmigkeit, als sittlich religiöse Gemeinschaft aufeinander wirkender Persönlichkeiten. Die beiden ersten Punkte, die Betrachtung des Begriffes der Religion und ihrer psychologischen Erscheinungsformen fallen jenseits des religiösen Bewusstseins selbst und sind nur für die Wissenschaft da, aber sie sind um so unentbehrlicher, als wir durch sie und mit ihnen erst einen Maßstab für die Erkenntnis der Fröm-

migkeit gewinnen; denn wir wissen ihren Ursprung durch den Begriff und ihre Erscheinungsformen durch die psychologische Betrachtung, wissen dann also mehr als die Frömmigkeit selbst, die zwar Gott vor Augen und im Herzen hat, aber doch kein Wissen ist. Verhalten sich aber die drei Momente in dieser Weise, so war es höchst bedenklich, sie ohne Trennung ineinander fließen zu lassen, indem man entweder das Wesen der Religion durch jene psychologischen Erscheinungsformen erklärte, ohne zu sehen, dass der Religion ein ihnen allen Gemeinsames zugrunde liegen muss, oder indem man zurückging auf blos vorausgesetzte Elemente und sie als Gottesbewusstsein definirte, so dass die Frage entsteht: „was ist Gott, und wie ist Gottesbewusstsein möglich?“ Noch schlimmeren Missverständnissen allerdings war Thür und Thor geöffnet, wenn man Religion einfach mit Frömmigkeit identificirte oder selbst mit Schleiermacher sie als das Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit des Menschen von Gott bezeichnete; denn einmal ist die Religion nicht blos ein Gefühl, andererseits enthält der Begriff der Abhängigkeit eine zum Theil schiefe Bestimmung. Abhängig sind endliche Dinge voneinander, sofern sie bedingt sind, so dass das Dasein jedes Einzelnen das Dasein des Andern kraft der Wechselwirkung voraussetzt; von Gott wird aber nun für uns eine absolute Abhängigkeit vorausgesetzt, da der Mensch nicht auf Gott zurückwirkt, sondern nur bestimmt wird durch die allumfassende Causalität. Es steht also diese Definition auf dem Boden der Substanz und der causae efficientes, wie man denn oft das Unbedingte hat begreifen wollen durch die Anwendung der Kategorien, die von endlichen Dingen gebraucht werden. Man bestimmte es bald als unendliche Substanz, bald als unendliche, zwecksetzende Intelligenz, bald als absolute Idee, so dass, wie leicht ersichtlich ist, diese drei metaphysischen Formen den drei theoretischen Beweisen für das Dasein Gottes, dem kosmologischen, dem physikotheologischen und dem ontologischen, im wesentlichen entsprechen. Aber sie alle führen zu Widersprüchen: das wahrhaft Bleibende kann nicht die eine Substanz sein; denn alle uns bekannte Substanz ist dem Wechsel unterworfen und eine einheitliche Substanz eine leere Abstraction; fasst aber Schleiermacher Gott und Welt als Einheit und Vielheit, so fehlt der Einheit die wahre Unendlichkeit; sie muss übergreifen über das Endliche, bleibt dann aber nicht abstract unendliche Einheit neben der Vielheit, sondern trägt das Endliche in sich, da ja die Welt als das gespaltene Dasein den Inhalt der Einheit bilden muss. Ebensowenig aber eignet sich die Kategorie des Zweckes für das Unbedingte; denn

der Zweck ist nur formell und erhält erst einen bestimmten Inhalt durch die Universalia, eine blos formelle Bestimmung aber kann nicht Ausdruck des Unbedingten sein. Und stellen wir uns auf den Standpunkt des absoluten Geistes und der Idee, den zuerst Plato einnahm, dann Hegel consequent durchführte, so können wir doch nicht über unsern Geist zu einer andern, gesteigerten Lebensform greifen, sondern müssen bei dem Concreten stehen bleiben. Zum Geist nun gehört Empfindung, Wahrnehmung, Bewusstsein, Selbstbewusstsein, Denken, Wollen; das alles aber soll in Gott ganz anders sein; Empfindung hat er nicht, da er keinen Leib hat, Wahrnehmung nicht, da er keine Sinne hat, aber Denken hat er, und ebenso wird der Wille festgehalten und die Gefühle; denn er hat Liebe und Barmherzigkeit. Das Bewusstsein, wenn es seinem Ursprung und seiner Thätigkeit nach untersucht wird, setzt ein Unbewusstes voraus, ist nur da, wo das Endliche und Unendliche getrennt ist, wie die Psychologie lehrt; Selbstbewusstsein aber ist nur, wenn Bewusstsein vorangeht; denn Selbstbewusstsein ist ja erst Reflex des nach außen gerichteten Bewusstseins auf das Innere. So braucht also das Unbedingte nichts wahrzunehmen, es braucht kein Bewusstsein, kein Selbstbewusstsein zu haben, und damit scheint es auch ein Widerspruch, die höchste uns zugängliche Lebensform, den Geist, als eine angemessene Bestimmung des Absoluten betrachten zu wollen.

Alle diese Widersprüche erledigen sich aber doch, sobald wir das Unbedingte nicht als eine ruhende, unthätige Einheit setzen und durch irgendeine der Gedankenformen auszudrücken versuchen, die, mögen sie uns auch immerhin zur Bezeichnung des Höchsten dienen, doch dem Endlichen entlehnt sind, sobald wir vielmehr das Absolute als Process fassen, als ewig sich vermittelnde, unendliche Thätigkeit; denn dadurch wird es uns möglich, statt einer einzigen der höchsten Kategorien alle insgesammt als Prädicate des Unbedingten zu betrachten. Das Unbedingte ist dann allerdings die substantielle Grundlage alles Seienden, aber doch nicht mehr dies allein, sobald wir es als unendliche Potentialität denken, die, immerwährend sich erneuernd, aus der Wirklichkeit sich in ihre Fülle zurücknimmt, wie andererseits alle Gestaltungen nur aus der Sphäre des Ewigen hervortretende, aber das Ewige als Signatur an sich tragende Gestalten sind, die niemals das Unbedingte erschöpfen, sondern stets doch eine neue Potenz der Gestaltung unerschöpft zurücklassen. Das Unbedingte ist ferner freilich zwecksetzende Intelligenz im Universum, aber auch dies nicht allein, es ist die höchste Form dieser Intelligenz, die wir im

Begriffe setzen, sobald wir sie in der Wirklichkeit wie im Ganzen der Idee wiederfinden; es ist dann als die allumfassende Intelligenz der Dinge wol dem Werden, der Entwicklung unterworfen, aber es entwickelt sich nichts, was nicht bereits in ewiger Potentialität gesetzt war, wie andererseits wiederum alle Erscheinungen zur höchsten Harmonie zusammengreifen; Gott ist dann wol die Causalität, aber nicht die des Endlichen als solchen, sondern er ist die Harmonie der Gesammtoffenbarung der endlichen Entwicklung, und diese Seite des Unbedingten erkennt der Mensch, indem er in der Welt ein Abbild seiner Vernunft sieht, und hiervon ausgehend, Vernunft und Gesetzmäßigkeit in den Dingen zu erkennen trachtet. Und das Unbedingte ist endlich auch der Geist, das höchste Princip, welches alles Wirkliche umfasst und zu seiner Erscheinung hat, selbst aber über diese Erscheinungen hinausgeht zu einer zwar durch alle Persönlichkeit vermittelten, an sich aber überpersönlichen Weise sich zu offenbaren; so ist der göttliche Geist also als ethisches Subject nur zu denken in seiner Offenbarung und Gliederung in die unendlich vielen Erscheinungsformen ethischer Wesen, so dass die höchste Einheit der Potenz nach das Gute ist, dass dieses Gute aber nur zur Wirklichkeit kommt durch Vermittlung der endlichen, vernünftigen, ethisch angelegten Wesen; mögen dann auch manche göttliche Eigenschaften allerdings nur anthropopathische Anschauungen sein, wie die Liebe und die Barmherzigkeit, so haben sie doch eben ihre tiefere Seite in dem göttlichen Lebensprocess der Offenbarung, der Mittheilung, der Gliederung des Geistes in den endlichen Organen und in dem durch die Gliederung begründeten geistigen Leben der Einzelnen.

Dies Unbedingte, die ewig sich vermittelnde Weise der unveränderlichen Einheit und göttlichen Offenbarung, stellt alsdann dar, was auf religiösem Gebiet durch zwei Seiten ausgedrückt wird, durch Gott und Welt, nämlich Gott als Princip oder Einheit aller Principien des Seienden, Welt als harmonisch gesetzte Einheit desselben in der Vielheit gefasst. Beide Seiten aber gehören nothwendig zusammen, weil das göttliche Princip nur da ist mittelst der Offenbarung in der Welt; denn ohne eine weltliche Vermittelung wüssten wir von Gott nichts. Aber auch an und für sich gehören beide Seiten zusammen kraft der Einheit des Idealen und Realen, der höheren Einheit und der Differenz des begrenzten Endlichen. Trennt man beide Seiten, was im Begriffe ja möglich ist, so erscheint Gott als die Totalität der idealen Vermittelung, da diese allein die Einheit darstellt, die Welt dagegen als reale Seite, als die Vielheit, die als gespaltenes

Dasein auftritt und darum des Einheitsbandes bedarf. Aber in der Wirklichkeit ist diese Trennung nicht gegeben, vielmehr sind beide Seiten in ihr durchweg verbunden.

Ist nun aber auch der menschliche Geist nicht blos, wie auf dem Boden der causae efficientes behauptet werden muss, Wirkung der göttlichen Vernunft, sondern Vermittelung derselben, so ist das menschliche Bewusstsein in seiner höchsten Gestalt zwar begründet durch Gott, aber es trägt anderseits auch das sittliche Princip in sich, ist von ihm erfüllt, und darum kommt es in der höheren Weise der Religion zu einer Freude in Gott und zur Liebe zu Gott, Formen, die eben das Aufgehobensein in Gott wie das Begründetsein in Gott darstellen, so dass er die allumfassende geistige Wirklichkeit bildet.

Daher ist die Bestimmung der Religion als Gefühl der absoluten Abhängigkeit des Menschen von Gott — ein Gedanke, den man gar nicht vollziehen kann — zu vertauschen mit der eines Begründetseins in Gott und des Aufgenommenseins in die höhere göttliche Einheit. Denn ist die Religion a priori in der menschlichen Natur, nicht nach Erfahrung äußerer Dinge, sondern innerhalb als Geist angelegt, so dass sie mit der Entwickelung des Geistes in die Wirklichkeit tritt, und hat nur der Mensch als intelligentes Wesen Religion, so kann ja solch ein inneres Wesen, ein in der Menschheit gegründetes Sein nur dann begrifflich richtig erklärt werden, wenn man es eben als mit der menschlichen Natur völlig verwachsen betrachtet. Ja, wäre die Religion wie der Aberglaube nur eine zufällige Störung des menschlichen Selbstbewusstseins, so gäbe es für sie keine auf das innere Wesen des Menschen zurückgehende Erklärung, sondern nur eine psychologische Deutung. Nun ist aber die menschliche Intelligenz selbst nur eine Weise der Manifestation des Unbedingten als Geist oder eine Manifestation des unendlichen Geistes, und nur nach der doppelten Weise, wonach es der positiven Seite nach Darstellung des Unbedingten, der negativen Seite nach Beschränkung des Unbedingten ist, ergibt sich im Selbstbewusstsein der Unterschied des sich offenbarenden Geistes und des empfangenden Subjectes. Die Religion ist daher, psychologisch betrachtet, vermittelt durch die Intelligenz, metaphysisch betrachtet, ist sie durch Gott selbst vermittelt, weil eben die Vernunft in letzter Beziehung durch Gott selbst gesetzt ist wie auch die Form des abstract allgemeinen Einheitspunktes, des Ich; denn Gott ist ja im Menschen als Gliederung der absoluten Intelligenz selbst, die alle Principien des Daseins in sich vereinigt. — Nach diesen Prämissen ist also die Religion ein geistiger Process, eine

innere Vermittelung des unendlichen und endlichen Geistes, theoretisch betrachtet als Manifestation, praktisch als Aufnahme des göttlichen Principes in Willen und Gesinnung.

In jeder Manifestation sind zwei Seiten und ihre Einheit gegeben, nämlich einmal das manifestirende Princip, zweitens das Subject, dem manifestirt wird, und drittens die Einheit als Act der Manifestation; aber diese Seiten sind nur vorhanden als Correlata; eins ist, weil das andere ist. Wollten wir ein sich selbst offenbarendes Princip denken ohne ein solches, dem offenbart wird, so wäre das ein unwahrer, ein unmöglicher Gedanke; ein manifestirendes Princip gelangt nur zur Manifestation, wenn auch ein Subject da ist, welchem manifestirt wird; beide Seiten sind daher nothwendig verbunden, und eine Manifestation nur denkbar bei Einheit der Seiten. In der Religion ist das manifestirende Princip Gott als Geist, als der hervorbringende Geist, der sein eigenes Wesen kundthut; das empfangende Subject ist der menschliche Geist, und beide Seiten sind im Acte der Manifestation eins; eine Seite ist nicht zu denken ohne die andere, und in der geistigen Manifestation ist zugleich mit dem Acte auch der Inhalt als Geist gesetzt. Daher ist die höchste Bestimmung des Göttlichen die Geistigkeit, weil es im Begriffe des Geistes liegt, das eigene Wesen, sich selbst, der Natur kund zu thun. Alle scheinbar äußeren Offenbarungen sind nur mittelbar; so die menschliche Mittheilung von stattgehabter Offenbarung, so die Offenbarung in der Natur; die ursprüngliche Offenbarung ist in jedem Subject, und jeder einzelne ist nur fähig, von außen empfangene Offenbarung sich anzueignen, kraft der im Selbstbewusstsein vollzogenen Manifestation. Der menschliche Geist fand allerdings die göttlichen Mächte in der objectiven Welt dargestellt, die leuchtenden Himmelskörper, der Zeugungsprocess traten ihm zuerst entgegen, und daher ist die Religionsgeschichte voll von Naturoffenbarung: Gott erscheint dem Menschen im Feuer, redet zum Menschen von Angesicht zu Angesicht, kurz, es bildet sich in der Überlieferung eine Reihe von Vermittelungen der Natur, aber auf diesen Boden sind jene Momente doch nur gesetzt aus der Sphäre des menschlichen Geistes; denn der Geist läßt sich nicht offenbaren durch die Natur, sondern nur durch den Geist selbst. Ludwig Feuerbachs Ansicht von der Religion hat hier relative Wahrheit. Indem er, von Hegel ausgehend, den ganzen Inhalt der Religion auf den psychologischen Boden zieht, nimmt er den Satz, den auch Schleiermacher einmal gelegentlich aufstellt, der sich aber bereits bei dem Eleaten Xenophanes findet, nämlich dass der angeblich nach Gottes Ebenbild

geschaffene Mensch vielmehr umgekehrt das Göttliche nach seinem Ebenbilde schaffe, dass „wie der Mensch, so der Gott“ sei, zum Ausgangspunkt und lehrt, das Göttliche sei für den Menschen sein eigenes Wesen; er setzt es in die objective Welt hinein, nimmt es aber in der Religion zurück in sein inneres Leben. Das ist wahr in Bezug auf die Anschauung des ursprünglich im Innern des Geistes Gegebenen; erklärt aber Feuerbach deshalb die Religion für einen Traum des Menschengeistes, Gott, Himmel und Seligkeit für durch die Macht der Phantasie realisirte Herzenswünsche, so hilft ihm gegen den Vorwurf des Atheismus nicht, wenn er behauptet: „Ich sage nicht, Gott ist nichts, die Trinität ist nichts, das Wort Gottes ist nichts, u. s. w., ich zeige nur, dass sie nicht das sind, was sie in der Illusion der Theologie sind, nicht ausländische, sondern einheimische Mysterien, — die Mysterien der menschlichen Natur“, er verkennt eben, dass, wenn der innere Process der Manifestation nicht wäre, der Mensch auch äußerlich nichts Geistiges finden würde, dass das Unbedingte immer im Gedanken a priori und kein Erfahrungssatz ist. Der unendliche Geist, der in der Manifestation für den endlichen Geist wirkt, ist seinem Wesen nach übergreifende einheitliche Macht auch in Bezug auf die objective Welt, und daher ist das Gottesbewusstsein, welches in der Manifestation gesetzt wird, nicht ohne Weltbewusstsein, dem jeder endliche Geist als Glied angehört. In der Religion aber wird das Weltbewusstsein dem Gottesbewusstsein untergeordnet: nur für denjenigen, der auf dem Grunde der geistigen Vermittelung Gott in seinem Bewusstsein trägt, offenbart die Welt die Wirksamkeit und Herrlichkeit Gottes, und stellt man uns die Frage, ob nicht doch etwa die Welt, die Anschauung der objectiven Dinge, früher zu Gott geführt habe als der Geist, so ist darauf zu antworten: allerdings, jedoch nur als vermittelndes Element; denn es war damit verbunden die a priori wirkende Vernunft, die für die höhere Einheit das treibende Agens bildet.

In keiner Religion ist nun aber die Manifestation für sich Zweck und Inhalt, sondern überall ist sie Bedingung für praktische Zwecke, indem das göttliche Wesen, namentlich auf den höheren Stufen der Gottesverehrung, in die Gesinnung aufgenommen und in der objectiven Welt, in der Gemeinschaft gleichgesinnter Subjecte, verwirklicht werden soll. Da also hier ein unendlicher, gestaltender und zugleich gebietender Wille und der endliche Wille des Subjectes, dem Gott gebietet, gegenübertreten, so bildet sich der Gegensatz eines göttlichen Gesetzes, als allgemeines, der Gebote als besondere Bestimmungen und

der Unterordnung der menschlichen Thätigkeit als Dienst und Vollendung des Gebotes, und das Verhältnis ist demnach nicht so einfach wie bei der Manifestation, wo man beide Seiten nur scharf denken durfte, um ihre Einheit zu haben; denn hier kann sich der Wille ja dem Gehorsam entziehen. Da aber der Wille als gesetzgebende Macht im menschlichen Selbstbewusstsein, im Gewissen sich offenbart, so ist es auch die durch das göttliche Princip gesetzte Seite im Menschen, welche als gebietende Macht offenbart wird, und die Autonomie wird daher nicht aufgehoben, wenn der Mensch sich durch das in ihm wirkende Lebensprincip, nach der göttlichen Seite, die im Selbstbewusstsein liegt, bestimmt; entzieht er sich aber dem Göttlichen, dann erst ist auch die Autonomie gestört, da er sich alsdann durch das Niedere, durch Triebe, Neigungen, durch die objective Welt also, bestimmen lässt.

Durch diese ethische Seite ist die Religion zugleich gemeindebildendes Princip; denn das Zusammenleben und Zusammenwirken, das Sich-ergänzen der Individuen zur Totalität ist Grundbestimmung des Ethischen, weil dadurch erst der sittliche Endzweck gegliedert und aus seiner Allgemeinheit in die bestimmte Daseinsweise geführt wird. Denn die Welt ist berechnet auf freie Bethätigung des Menschen; das Individuum aber ist immer bedingt, und nur durch den Geist sittlicher Einheit, welcher über die Individuen hinübergreift, kann daher der sittliche Endzweck, indem er sich durch die sich ergänzenden Seiten gliedert, bestimmter ausgeführt werden. Wie aber ein höherer Organismus der sittlichen Weltordnung durch die Gemeinschaft erst möglich wird, so wird auch die theoretische Seite der Manifestation für jedes einzelne Glied dieser Gemeinschaft im Laufe der Arbeit vieler Zeiten und Geschlechter erst geläutert.

Fassen wir nun schließlich beides, die theoretische Seite der Manifestation und die ethische Seite der Aufnahme des göttlichen Princips in die Gesinnung zur Religion zusammen, so folgt unmittelbar, dass dieselbe nichts anderes denn eine göttlich-menschliche Thätigkeit ihrem Begriffe und ihrem Wesen nach ist. Lange vor dem Christenthum war allerdings diese Einheit des Göttlichen und Menschlichen in der Religion selbst gegeben, dass aber die neue Lehre in ihrer Verknüpfung des Göttlichen und Menschlichen zur Wirklichkeit brachte, was ursprünglich nur in aller Religion angelegt war, das ist die beste Apologie des Christenthums, wenn es einer solchen überhaupt noch bedarf.

Klopstocks Orthographiereform-Bestrebungen und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

Von Dr. Ludwig Muggenthaler-München.

(Fortsetzung.*)

II.

Klopstocks orthographische Grundsätze.

Eine nähere Betrachtung der Klopstockschen Orthographiereform dürfte in mehr als einer Hinsicht interessant sein; einmal schon im Hinblicke auf die (bereits erwähnte) Stellung Klopstocks in der geistigen Entwicklung Deutschlands; weiter wurde gerade das Orthographiereformproject Klopstocks bisher noch keiner Beachtung gewürdigt, und doch erhalten wir hierdurch einen Einblick, wie vor hundert Jahren mit der neuaufblühenden Sprache und Literatur auch der Schreibung oder Schreibweise ein sorgsames Auge zugewendet und auch letztere als eine nationale Angelegenheit betrachtet wurde; wir ersehen ferner, nicht blos wie der Dichter Klopstock, sondern die Zeit überhaupt wissenschaftliche Materien zu behandeln pflegte, und wie speciell sprachwissenschaftliche Themata behandelt wurden in einer Zeit, wo die Sprachwissenschaft kaum schon in der Wiege lag. Erst das deutsche Meerwunder von Gelehrsamkeit, Leibniz († 1716), konnte die Gelehrten von dem Vorurtheil heilen, dass Griechisch und Latein vom Hebräischen abgeleitet seien; es ist also noch nicht lange, dass Griechisch und Latein an ihre rechte Stelle im System der arischen Sprachen eingerückt sind. Darnach ist der Riesenfortschritt zu bemessen, den unser Jahrhundert gerade in sprachwissenschaftlicher Hinsicht gemacht; ist doch heute bereits eine vergleichende Sprachwissenschaft zum integrirenden Bestandtheil der Philologie gemacht! Weiter ist gerade heute auch die Ortographie zur brennenden Tagesfrage geworden, wol infolge der nationalen Einigung Deutschlands; 1848 bis 1863 erschienen blos 38 Schriften, die sich mit jener Frage beschäftigten; gerade dies ist ein Beweis, wie eng auch diese Frage mit der Gesammtbildung der Nation zusammenhängt. Endlich hat ja dieselbe auch eine speciell pädagogische Seite, denn mit Recht sagt Paul Eisen (in „Hr. Prof. Raumer und die deutsche Rechtschreibung"): „Möchte sich das deutsche Publikum bald und gründlich

*) Siehe Heft I, S. 42 ff.

einigen und zwar nicht blos um der lieben Nothwendigkeit willen, sondern ganz besonders im Interesse unserer armen lernenden Kinder", und — setzen wir hinzu — unserer armen Lehrer.

Der typographischen Schwierigkeiten halber, sowie aus Rücksicht für das Auge des Lesers nehmen wir davon Umgang, die Stellen aus Klopstocks betreffender Abhandlung im Originalkleide anzuführen; um aber einen Gesammtüberblick über Klopstocks Reformvorschläge zu ermöglichen, erlauben wir uns einige fingirte Sätze in Klopstockscher Orthographie voranzuschicken:

„File deutsche schriftsteler des achtzänten jarhunderz sind fon den auslendern gekant, aber fileicht hat keiner so file fererer unter inen wi Goethe. — Du hast es befolen, und är taz (that es); man mus im dahär ferzein. — File menschen sind die sklafen ihres glüx. — Wär gefält hat, hat gute forseze (Vorsätze) zu fasen, reüe nüzt nichz. Forsaz und reüe dürfen also nicht ferwexelt werden. — Trenen dürfen keinen eindrukk machen auf den richter. — Schekspir und Woltär kan man nicht naferwante (nahverwandte) geister nenen. — Fergäbens ferbot ich es, es gescha denoch."

Auf den ersten Blick frappirt diese Schreibweise gewiss in nicht geringem Grade; das Auge, von Jugend auf an andere Schriftbilder gewöhnt, fühlt sich beleidigt. Diese Beleidigung übt an uns auch heute noch jeder der in orthographischen Dingen radical vorgehen will. Dr. Herman Scheffler („Die Umbildung der deutschen Rechtschreibung" Wiesbaden 1863) schreibt z. B.: „Die Römer bezeichneten die Zalen durch besondere Karaktere, welche zwar teilweise aus Buchstaben gebildet waren, jedoch mit der alfabetischen Stellung dieser Buchstaben nichts gemein, filmer nur simbolische Bedeutung hatten. Unsere jezzigen Zalzeichen oder Ziffern sind keinem der Schriftsisteme der genanten Völker entlent, sondern von den Arabern überkomen." Ähnlich ist die Schreibweise der „Schweizerischen Lererzeitung" (Organ des schweizerischen Lehrervereins): „es ist auch bekannt, dass dises dringende Bedürfnis in ferschidenen kantonen zur anstellung von lererinen schon längst gefürt hat."

Weiter muss man für die Beurtheilung der Klopstock'schen Schriftbilder die allgemeine Schreibweise der damaligen Zeit vergleichend beiziehen; gegen diese sticht die Klopstocksche Schreibweise nicht so grell ab wie gegen unsere heutige, doch schon wieder etwas geläuterte Orthographie. Damals aber waren die Schriftbilder: geweyht, eyfrig, Sclaverey, zwey, frey, seyn, schmertzen, barmhertzig, eintzig, Frantzosen, Quaal, Nahme, mahlen, trincken, starck, Danck, Hauß, bißher, solte, wolte, Kätzer, Erkänntnis, Würckung, erwehlet, nechst, einpregen, zehlen, Fündelkind, gekützelt, vieleicht, Begrife, Hülffe, ofenbahr, Hofnung, öfentlich, Köpffe, Schife, Schiffahrt (s. alle diese Schriftbilder z. B. in Liscow „Sammlung satirischer und ernsthafter Schriften" 1739). In den ersten Drucken der Goetheschen Iphigenie (v. 1779 u. 1780) finden sich die Schriftbilder geweyht, frey, seyn, Glück, Schiksal, Rükkehr und Rückkehr, zu Hauße, deßen, Wolcken und Wolken, zälen und zählen, Ankunft, Gesez, Schuz, Wiz, izo und ietzo, Stäte, Seegen, hohlen, gebohren u. s. w.

Aus nachstehendem wird ferner klar werden, dass das Grundprincip, welches Klopstock aufstellt, auch heute noch und wol immer für alle Ortho-

graphie das primär maßgebende ist, und dass Klopstock zu jener auf den ersten Blick so sehr frappirenden Schreibung nur kam, weil er strenge Consequenz üben wollte in einer Sache, die nun einmal nach einem Principe sich nicht meistern zu lassen scheint; bei der mehrere Principien ihr Recht verlangen, bei der namentlich auch der sog. Usus seine Forderung geltend macht. Daraus fließen all jene Verlegenheiten, in die noch heute jeder Orthographiereformversuch versetzt, und gerade Klopstocks Reformversuch ist ein redender Zeuge für die Schwierigkeit des orthographischen Einigungswerkes.

Klopstock läßt sich von folgenden Gesichtspunkten leiten:

I. „Der Zweck der Rechtschreibung ist, das Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zu schreiben."

II. „Kein Laut darf mehr als Ein Zeichen und kein Zeichen mehr als Einen Laut haben."

III. „Mehr Laute, die oft vereint wiederkommen, dürfen ein Zeichen oder man darf Schreibverkürzungen haben."

IV. „Man nimmt die wahren Ableitungsregeln bei der Rechtschreibung zu Hilfe."

V. „Von den drei verschiedenen Tönen unserer langen Silbe wird nur der Ton der Dehnung (auch der Halben) bezeichnet."

VI. „Die großen Buchstaben sind nur für das Auge."

VII. „Auch die Verdoppelungen in dass, denn und hatt (hatte) dürfen beibehalten werden."

VIII. *B*, *w*, *d*, *g* (wenn sie auf den Selbstlaut der Silbe folgen) und *s* gehen, sobald sie ihr *r* verlieren, zur folgenden Silbe über. Dieser Wohlklang wird durch ein Häkchen (') bezeichnet.

I. „Der Zweck der Rechtschreibung ist, das Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zu schreiben." Damit stellt Klopstock für die Orthographie das sog. phonetische Princip als maßgebende Norm hin, und er ist von solch gutem Willen, dasselbe durchzuführen, beseelt, dass er im Übereifer diesem seinem Principe alle anderen Rücksichten (z. B. die etymologischen) zum Opfer zu bringen bereit ist, und da er dann wieder einzulenken und zu moderiren sucht, sich in Inconsequenzen und zuweilen in Absurditäten verliert. Dem phonetischen Principe getreu, fordert Klopstock vor allem:

II. „Kein Laut darf mehr als Ein Zeichen und kein Zeichen mehr als Einen Laut haben." Hieraus ergeben sich folgende Folgerungen:

1) „Nur *k* und *z* und nicht auch *c* oder gar das wie *z* auszusprechende *t*. Blikken, Zizero, Proporzion, nicht: blicken, Cicero, Proportion."

Von einer Begründung dieser Anschauung sieht Klopstock ab. Was nun die Vertretung der Doppelkonsonanz von *k* durch *kk* betrifft, so hat Klopstock noch in neuester Zeit Nachahmer gefunden, z. B. bei Schleiermacher, (Werke, Berlin 1834) finden wir Weinstokk, Eindrukk, zurükkkehren u. dgl. Dass Klopstock hier durch das Ungewohnte das Auge nicht zu beleidigen fürchtete, ist sehr auffallend; ob er die Consequenz des monströsen, „zurükkkehren" u. dgl. mit in den Kauf nimmt, sagt er nirgends. Bei J. Grimm finden wir fast durchgehends blöken, quaken; dem mhd. nacket lässt Grimm bald nackt, bald nakt entsprechen; zwischen hacken und haken schwankt er, die Schreibung eckel wird vom Wörterbuch verworfen, und ob

das einfache *k* in ausdrüken, trokeneu (Irmenstr. 59.63) barer Druckfehler ist, möchten auch wir mit Andresen nicht annehmen. Ein weiterer Schritt zur Vereinfachung der Schriftzeichen und damit zur orthographischen Einigkeit wäre aber gewiss gethan, wenn jene Neigung Grimms, *ck* zu eliminiren und einfach *k* zu schreiben, zum entschiedenen Principe gemacht würde. Was die Eliminierung des *c* betrifft (Zizero, Proporzion u. s. f.), so ist diese für Klopstock inconsequent, denn beim latein. Unterrichte haben wir mit dem Schriftbilde Cicero, natio u. s. f. unsere erste Bekanntschaft gemacht, in allen Büchern mit latein. Lettern kehrt diese Schreibweise wieder (ausgenommen wenn ein solches Wort verkürzt und mit dem *t* geschlossen wird, wie in Justiz, hier wird es wie *z* gesprochen und der folgende Vocal nur weggelassen). J. Grimm hat „eine große Neigung zu dem in fremden Namen und Wörtern überkommenen latein. *c* offenbart, ohne indessen dabei consequent zu sein“ (Andresen); von Cöln, dem schon im mhd. *K* zustand (Koelne in Wolframs Parzival), ließ Grimm bis zuletzt nicht ab; von Carl und Conrad scheint er sich zu Gunsten des *K* nicht entwöhnt zu haben, ja seinem eigenen Vornamen, der freilich nicht deutsch, aber auch nicht lateinisch ist, gab er niemals das dem Ursprung genau entsprechende *k*. So nimmt es nicht wunder, wenn derselbe Grimm nicht selten auch critisch, catholisch, casteiung schreibt. Auch in neuerer Zeit begegnet man häufig einer ähnlichen Schreibweise wie Klopstock sie hier vorschlägt; in Rost's „Schulgrammatik der griech. Sprache. Göttingen 1844“ finden wir Synizesis, Deklinazion, Zirkumflex, Kyros u. dgl. — Es wird auch immer schwierig sein, eine einheitliche Schreibweise betreffs *c*, *z*, *k* zu beobachten (näheres darüber unten, wo über die Schreibung der Fremdwörter ein Wort zu sagen ist). Das die Doppelconsonanz von *z* vertretende *tz* will Klopstock entschieden fortgeschafft haben: „Das *tz* für *tts* behalten wir nicht bei, weil diese Härte nicht mehr ausgesprochen wird . . . Man hört das ohne Noth zur Hilfe gerufene *tz* z. E. in set-tsen von niemanden, so dass das *t* des *tz* im Grunde nicht Schreibverkürzung, sondern Schreibverlängerung ist“. Und ganz und gar den Mann starken Selbstgefühls verräth es, wenn Klopstock schreibt: „Man hatte schon ehemals vor, das *tz* abzuschaffen, aber man bildete sich ein, dass an seine Stelle *zz* gesetzt werden müsste. Ich kann bei dieser guten Gelegenheit nicht unterlassen, die, welche zu unserer Zeit solche Vorschläge thun würden, zu bitten sich in die Sache der neuen Rechtschreibung lieber gar nicht zu mischen.“ Wenn auch nicht der Art und Weise der Begründung, so stimmen wir doch dem Vorschlage selbst bei, das überflüssige *tz* auszustoßen, d. h. für einen Laut auch nur ein Zeichen zu nehmen; ein weiterer Schritt zu möglichst umfassender Durchführung des phonetischen Principes wäre damit sicher gethan.

„*Qu* müssen wir entweder als überflüssig wegwerfen oder es durch Weglassung des *u* zu einer Schreibverkürzung machen. Qelle, nicht Quelle.“ Eine nähere Begründung lässt Klopstock auch hier nicht folgen, und von seinem Gegner zu einer solchen heraus gefordert, macht er sich die Sache sehr leicht: „Die Schreibverkürzungen haben, als solche, nichts mit der Orthographie zu thun. Ihr kommt es nur auf die rechten Laute an, und es ist einerlei, ob der Lesende *ts* oder *z* sehe, wenn er nur sieht, was er hören lassen soll. Aber daran war gelegen, dass man nicht auch hier, ich weiß nicht welche Regeln und Ausnahmen zu lernen hatte.“ Man könnte sich hier ver-

sucht fühlen, an die Heiligung des Mittels durch den Zweck zu denken, und auch Klopstock, der seine ganze orthographische Reform eigentlich nur auf „Schreibverkürzungen" aufbaut, scheint es trotz jenes Arguments für nothwendig zu halten, seinen Vorschlag, wenn auch ironisch verblümt, wieder zurückzunehmen: „Wer also lieber mehr Züge macht, der kann, der Orthographie unbeschadet, sitſen, Akſt und Kuel (für sitzen, Axt, Quell) schreiben." Ja Klopstock verräth sich auch hier als der Mann starken Selbstgefühls, wenn er seinen Gegner mit der billigen Phrase stumm zu machen sucht: „Man erlaubt mir, denk ich, dass ich mich weder auf die vermeinte Kenntnis vom ursprünglichen Laute des *q*, noch auf das altvätrische *w* nach *q* oder gar *g* einlasse."

2) „Nur *t* und nicht auch *dt* und *th*; Brot, Rat, nicht Brodt, Rath. Ausser wo *d* etwa einmal for *t* gehört wird." Hiernach müsste also Stat für Stadt geschrieben werden. Allein *dt* ist aus der Silbe *det* zusammengezogen und kommt in der Regel nur da vor, wo die Stammsilbe mit *d* endigt und von der Endsilbe *et* das *e* weggeworfen wird (beredet, beredt, gesendet, gesandt, ausgen. beredsam). Nur bei Stadt ist dies nicht der Fall; diese Schreibung sollte dieses Wort gegen das gleichlautende statt, Stätte unterscheiden. J. Grimm schreibt gescheidt, und nur zweimal gescheid; auch die weitverbreitete, aber unrichtige Schreibung beredtsamkeit, selbst gesandtschaft findet sich bei ihm; das Adj.: tod und tödlich ist bei ihm die häufigere Schreibung; den unrichtigen Schreibungen Brodt, Erndte, Schwerdt war Grimm schon anfangs abgeneigt, und unsere Zeit ist ihm hierin gefolgt; nur hat sich das richtige Brot gegen das niedersächsische Brod noch nicht das ausschließliche Bürgerrecht erkämpfen können, und auch Tinte (mhd. tincte) sieht hochdeutscher aus als das (bei Grimm allerdings häufigere) Dinte. Die Schreibung gescheudt lässt sich, wie schon Adelung bemerkt, mit nichts rechtfertigen; die Schreibung gescheidt wird auf eine dem latein. discretus (discernere, scheiden) analoge Ableitung von scheiden gestützt, und wäre dann ebenso berechtigt und unberechtigt wie gesandt; dem mhd. geschîde entsprechend ist nur gescheid. — Was Klopstock hier gefordert, muss leider heute nach hundert Jahren noch immer gefordert werden, und Schleicher (Die deutsche Sprache, 3. Aufl. S. 206) schreibt: „Eine theils unnütze, theils geradezu unsinnige Verdoppelung ist ferner *dt*, dessen Aussprache allen Gesetzen der Sprache zuwiderläuft und rein unmöglich ist; *d* muss vor *t* in der Aussprache nothwendig zu *t* werden, und da man nicht gesantt, verwantt schreiben wird, so begnüge man sich mit gesant, verwant; doch mag *dt* als etymologische Schreibung noch eher geduldet werden, da sie in lädt (aus lädet von laden, aufladen; einladen bildet ladet) stattfinden muss. Hier hat *dt* doch einen etymologischen Grund, aber was soll man zu Erndte für ernte, Stadt für statt, todt für tot, gescheidt für gescheid sagen, Worte, in denen die Schreibung *dt* nicht den mindesten Grund für sich hat? Ein stadet, todet, erndete war nie vorhanden. Diese *dt* sind Reste jener Glanzepoche deutschen Zopfes in der Schreibung, als man noch standt, vundt, vndter u. s. f. schrieb. Auch sie wird die läuternde Zeit tilgen, die schon so reichlichen Wust glücklich beseitigt hat. Schrieb man doch auch die dem *dt* entsprechende Verbindung *gk*, eine Schreibung, die bekanntlich längst aufgegeben ist und nur in wenigen Familiennamen fortge-

führt wird, z. B. Göckingk, Bergk, mit *gk* für *g* (mhd. *c*), wie landt mit *dt* für *d* (mhd. t).

Das *th* ist bekanntlich das Schmerzenskind der neueren Orthographiereformbestrebungen. Klopstock will hier das *h* einfach ausgestoßen haben, und man muss ihm hier vollkommen beipflichten. Denn

a) nach dem phonetischen Principe ist *th* verwerflich, da man es ja ganz so wie *t* ausspricht. Manche wollen zwar auf Grund genauer Beobachtungen wissen, dass das deutsche *t* im Gegensatze zu dem französischen, englischen u. s. f. stets leise aspirirt gesprochen wird, aber dies könnte an die subtilen „Definitionen des Schalles" erinnern, deren Klopstock seine Gegner spöttisch zeiht, und die er selbst als Mittel zum Zweck nicht verschmäht. Auch Adelung, durch *th* in schwere Nöthen versetzt, konnte sagen: „Da das heutige englische *th* einen säuselnden Laut hat, der ein Mittellaut zwischen *d* und *s* ist, auch das griechische ϑ, welches die Römer gleichfalls durch *th* ausdrückten, einen ähnlichen Laut bezeichnet haben mag, so vermuthete ich ehedem, dass auch die alten Franken, als Verwandte von den Angelsachsen, ein solches säuselndes *t* gehabt, welches sie dann mit einem *th* bezeichnet, dass aber dieser Laut nach ihrer Vermischung mit den Alemannen verloren gegangen, und nur das Zeichen davon zurückgelassen habe. Allein ich nehme diese Vermuthung gerne wieder zurück".

b) Auch auf ein geschichtliches Recht oder Vorrecht kann *th* sich nicht stützen, denn das germanische *th* existirte schon im Mhd. nicht mehr; ja schon im Ahd., namentlich gegen das Ende des ahd. Zeitraumes, verschwindet die Aspirate *th* im Hochdeutschen, die Lautverschiebung dringt in diesem Punkte allgemein durch, und Notker, der berühmte Mönch von St. Gallen (um 980), genannt Teutonicus, hat bereits kein *th* mehr, überall wird es ersetzt durch *d*, unregelmäßig und selten durch *t*. Nur im Englischen hat sich das *th* erhalten, in nordischen Sprachen (Schwed. und Dän.) ist es oft als *t* geblieben. Z. B. goth. *thu*, ahd. anfangs thu, aber bald *du*, nhd. *du*, engl. thou, schwed. *du*, dän. *du;* goth. threis (lat. tres, griech. treis), ahd. drî, nhd. drei, engl. three, schwed. tri, dän. tri; goth. thiubs, ahd. diub, mhd. diep, nhd. Dieb, engl. thief, schwed. tiuf, dän. tyv. Also gerade in Wörtern, in denen das *th* wenigstens ein geschichtliches Recht anrufen könnte (wie du, drei, Dieb), gebrauchen wir dasselbe nicht. Weil nun der aspirirte Laut *th* im Mhd. und Nhd. nicht mehr existirt, so sollte auch das Zeichen *th* in wirklich deutschen Wörtern nicht mehr gebraucht werden: duon, dails, dêds werden durch die Lautverschiebung zu nhd. tun, Teil, Tat, nicht zu thun, Theil, That; thiudisk wird zu diutisch, deutsch (nicht zu teutsch).

c) In der neueren Zeit wurde und wird, wie schon Adelung sagen konnte, das *h* in *th* als Dehnungszeichen gebraucht. Allein

α) die Bezeichnung der Dehnung ist hier ebenso zu entbehren, wie in hundert andern Fällen, wo wir ohne ein Warnzeichen dennoch die betreffende Silbe gedehnt sprechen; in Ton und Thon, in malen und mahlen, in denen (st. welchen) und dehnen, waren und wahren (oder Waren).

β) Doppelt überflüssig und völlig zwecklos ist das Dehnungs-*h* in *th* überall da, wo die Dehnung schon anderweitig, z. B. durch Diphthongen oder durch *e* in *ie* u. dgl. bezeichnet, *th* (statt *t*) also überflüssig ist, z. B. in Thier, Theil, Thau. Adelung will diese pleonastische Bezeichnung der Dehnung

mit der „Neigung“ der neueren hochdeutschen Orthographie erklären, „den wichtigeren Redetheilen, wenn sie einsilbig waren oder doch sonst ein ärmliches, äußeres Ansehen hatten, mehr Umfang für das Auge zu geben“, und „so wurde das Zeichen *th* auch auf neue Fälle angewendet, wo die magere Figur der Silbe eine Erweiterung des Wortes erfordert“. Eben auch nur wieder eine „Vermuthung“ Adelungs, die deutlich beweist, durch welche Gründe man von jeher die Schreibweise *th* zu stützen suchte.

γ) Dass man in Wirth und Thurm, wo der Vocal nicht gedehnt, sondern geschärft gesprochen wird, dennoch das Dehnungs-*h* beibehält, ist nur wieder eine der vielen Inconsequenzen in Anwendung der Schreibweise *th*.

δ) Dass man in den Wörtern, deren Wurzel schon *h* hat, dieses *h* mit dem Ableitungslaute ohne weiteres verbindet und z. B. Drath, Nath u. a. schreibt, dies rügte schon Adelung und entschuldigt es als „Versehen“, „Bequemlichkeit im Schreiben“, „Nachlässigkeit“, „Übereilung“; man könnte ja auch — meint Adelung mit Recht — ruth, vergeth u. dgl. schreiben.

ε) Wenn ferner das *h* in *th* Dehnungszeichen ist oder sein soll, so ist oder wäre es doch ganz selbstverständlich, das *h* nach dem zu dehnenden Vokal zu setzen (also tuhn, Tahl u. s. f.), denn das *h* soll ja den Aussprechenden mahnen oder zwingen, beim betr. Vocal länger zu verweilen und nicht zu früh auf den folgenden Buchstaben überzuspringen. Im 18. Jahrhunderte, bei Haller, Mosheim u. a. finden wir (bei Mosheim z. B. sogar durchweg) die Schreibweise: Noht, rahten, Wehrt, Teihl, Tiehr u. s. f., selbst teuher (für theuer), welch letztere Schreibweise sogar die Aussprache verändert. Hier hat das *h* wenigstens seine richtige, weil dem (angeblichen) Zwecke entsprechende Stellung.

ζ) Das *h* in *th* ist als Zeichen der Dehnung überhaupt überflüssig. Man glaubt z. B. in Thau und Thon das *h* beibehalten zu müssen, um es von Ton und Tau unterscheiden zu können. Wem aber soll die Unterscheidung schwer fallen? nicht einmal Kindern, geschweige Erwachsenen. Spreche ich vom guten Ton in der Gesellschaft oder vom guten Ton, aus dem das Gefäß bereitet ist, so wird der Hörende in keinem Fall erst fragen, ob ich das Ton mit oder das Ton ohne *h* meine; der logische Zusammenhang ist dem Hörenden hier ebenso blitzesschneller Interpret, wie bei anderweitiger Bezeichnung verschiedener Begriffe durch ein und dasselbe Wort; denn wenn ich z. B. sage: „er hat einen schweren Strauß durchgemacht“, oder „mit einem Strauß in der Hand sprach das Kind den Festgruß“, oder „der Strauß ist so schwerfällig, dass er nicht fliegen kann“, so wird der Hörende in keinem Falle erst fragen oder mit sich darüber berathen, welcher „Strauß“ gemeint sei; vielmehr wird ihm aus dem Zusammenhang sofort klar, welcher der vielen, den gleichen Lautkörper tragenden Begriffe eben in logische Function getreten. Und wieviel Ungehörtes oder Überhörtes ergänzt sich dem Hörenden aus dem logischen Zusammenhang der Rede! Oft genügt ein einziges verstandenes Wort, um den Sinn des ganzen Satzes zu entziffern, z. B. bei Gelegenheit der Conversation mit einem unsere Muttersprache nur mangelhaft sprechenden Ausländer. Geräth aber schon der Hörende in solchen Fällen in keine Verlegenheit, dann umsoweniger der lesende, dem ja die Gedanken im langsamer verdeutlichenden Kleide der sichtbar fixirenden Schrift vorgeführt werden, der daher das

h in Thau, Thon u. s. f., überhaupt das Dehnungs-*h*, noch weit weniger als der Hörende nöthig hat.

„Nur das Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zu schreiben", stellt Klopstock als Princip an die Spitze seiner Orthographiereform, und er zieht nur die Consequenz, wenn er das *h* in *th* einfach eliminiren heisst. Es wird in der That auch nur die absolute Verwerfung des Dehnungs-*h* in *th* der vielen Inconsequenzen überheben, zu denen gerade eine theilweise Beibehaltung desselben immer verleiten wird. Aber Klopstock fällt auch hier wieder von seinem Principe ab, wenn er anstatt des Dehnungszeichens *h* in *th* wieder ein anderes eingeführt wissen will (siehe unten V).

Auch Grimm sprach sich entschieden für Verwerfung des *h* in *th* aus, allein selbst er hielt seinem Principe nicht strenge Treue, findet sich doch bei ihm Blüthe neben Blüte u. s. f. Grimm hat das *th* deutscher Wörter überall, wo nicht durch Zusammensetzung *t* und *h* zusammentreffen, unumstößlich als falsch nachgewiesen, hat es aber selbst, wie Platen, Rückert u. a. nur im Auslaute, und auch nicht consequent zu beseitigen versucht. Warum *th* im In- und Auslaut tilgen, im Anlaut dagegen beibehalten? Für diese Unterscheidung spricht weder ein innerer noch ein äußerer Grund, und mit Recht klagte schon Michaelis:*) „Es kann nicht genug bedauert werden, dass Grimm in der Bekämpfung dieses lästigen Fehlers *(th)* nicht mit Consequenz vorangegangen ist, da es seiner Autorität gewiss längst gelungen wäre, uns von demselben zu befreien." Wir glauben kaum, dass auch Grimms Autorität imstande gewesen wäre, der schon von Klopstock verlangten principiellen Verwerfung des *h* in *th* zum Durchbruch zu verhelfen, ignoriren wir doch auch in hundert andern Fällen Grimms Autorität.

3) „Nur *i* und nicht auch *y*; sei, nicht sey." Dieser berechtigten Forderung fügt Klopstock nichts weiteres bei; er befindet sich hier in Übereinstimmung mit der heutigen Schreibweise, und schon J. Grimm hat dem Grundsatze, dass dem fremden *y* kein Platz in deutschen Wörtern einzuräumen sei, seit dem 2. Theil seiner Grammatik fast durchgängig praktisch entsprochen. Das *y* stand in den ältesten Zeiten theils statt eines doppelten *i* (ähnlich im Französischen, crayon), theils statt des griech. *υ* und ist in ursprünglich deutschen oder der deutschen Sprache völlig angeeigneten Wörtern (außer einigen Eigennamen) durch das *i* oder *ie* entbehrlich geworden; wir schreiben nicht mehr Ygel, Kybitz, July, und auch Sylbe, Gyps, Styl, Syrup kommen glücklich immer mehr außer Gebrauch, und „die gerechte Abneigung gegen dieses fremde Zeichen hat im Verlauf auch in deutschen geographischen Namen *i* gefordert, z. B. Baiern, Tirol u. s. f." (Andresen); bei Grimm findet sich sogar Kifhäuser. In Baiern selbst ist freilich Bayern die officielle Schreibweise, wie in Würtemberg Württemberg.

4) Auch das *s* will Klopstock preisgegeben und nur ſ beibehalten wissen, und zwar aus drei Gründen: „Wer spricht Mislaut und Miſlaut verschieden aus?" „Dazu kommt, dass man, wenn dieses *s* bleiben soll, auch wisſen, misſen u. s. f. schreiben muss". (!) Endlich bestärkt ihn hierin noch eine ästhetische Rücksicht: „Es verliert auch das Auge eben keinen schönen Buch-

*) Michaelis: Über J. Grimms Rechtschreibung. Berlin 1868. S. 21.

staben an dem s.“ Wenn überhaupt mit den überflüssigen Schriftzeichen — wie dies sehr zu wünschen — aufgeränmt werden soll, dann muss sicher auch *ſ* oder *s* fallen. Das ȿ ist aus dem gedruckten lateinischen *s* entstanden, und das hohe Alter gäbe ihm allerdings das Prioritätsrecht vor dem *ſ*. Für Klopstock, der so sehr auf Erleichterung der Lernarbeit in Sachen der Rechtschreibnng drang, wäre überdies die Verwerfung des *s* auch nach dieser Seite hin conseqnent gewesen. Allein er nimmt auch hier soznsagen sein Wort wieder zurück und nimmt das *s* wieder in Gnaden auf, denn wie müde der Polemik, die er mit zwei Gegnern geführt, schließt er seine „Nachläse-Fragmente“ mit dem charakteristischen Worte: „Ich branche das End-*s* wider, weil das *ſ* an der Stelle von jenem am meisten auffiel, nnd weil sein Gebranch bis auf: fasſen für faſſen fast regelmäßig ist. Meine Ursachen sollen übrigens mehr entschuldigen als rechtfertigen.“

Was das (neuhochdeutsche) *sch* betrifft, so sagt Klopstock ganz richtig: „Wir sollten zu unserm *sch*, das sehr weitleuftig *s-c-h* geschrieben wird, und überdies das *c* beibehält, ein anderes Zeichen haben.“ Aber er verzichtet daranf, irgend ein solches Zeichen vorznschlagen, und fügt resignirt bei: „Solange aber das (nämlich ein eigenes Zeichen) fehlt, schreibt man als Ansnahme Flüȿchen u. s. w., auch Liȿpeln, damit das *sp* nicht wie in Spiel ausgesprochen werde.“

5) Für den Laut *f* auch nur das Zeichen *f*, nicht auch *v* und *ph*. Das Zeichen *ph*, meint Klopstock, werde niemand ungern missen, schweren Herzens werde man das *v* opfern, „und gleichwol ist die Abschaffung deſ Einen beina notwendig“; „denn wie mühsam erlernt man nicht, ob ein Wort *f* oder *v* haben müsse, weil gar kein Grund da ist, daſ eine oder daſ andre zn setzen“, und „zu wissen, wo *f* oder *v* hingehöre, ist allein fil schwerer alſ die ganze Rechtschreibung, di ich hir forschlage. (!) Man denke sich in die Zeit zurück, da man eſ gelernt hat“. Wir meinen aber umgekehrt, es werde jeder aus seiner Kindheit die Selbsterfahrung mitgenommen haben, dass er die Orthographie lediglich auf mechanischem Wege sich angeeignet, sein Auge sich eben allmählich an die immer in gleicher Gestalt wiederkehrenden Schriftzeichen gewöhnt hat. Das Kind schreibt „*f*ür“ und „*v*on“, weil es immer *f*ür und *v*on sieht oder zu sehen bekommt, nnd nur wenn in einem Momente der Zerstreutheit sich ihm dieses Schriftbild verwischt oder weniger deutlich in den Vordergrund tritt, dann setzt es ein anderes Schriftzeichen, macht einen „Schreibfehler“, und es wird ihm dies gerade bei selten wiederkehrenden Wörtern (Idee, meuchlings) passiren. Wir stimmen Klopstock vollkommen bei, wenn er sagt, dass „gar kein Grund da ist, daſ eine oder daſ andre (*f* oder *v* oder *ph*) zu setzen“; aber abgesehen von den Sprachgelehrten — und wie viele sind derer! — wird wol kein Deutscher sich eines anderen „Grundes“ bei Entscheidung für *f*, *v* oder *ph* bewusst sein, als weil er es eben so gelernt hat. Die Rechtschreibnng wird daher angelernt, nicht erlernt; und wo wir auf einen Verstoß gegen die gewohnte Schreibweise — z. B. gerade bei Klopstock — treffen, da fühlt sich das Ange des Laien beleidigt, nicht ein sprachwissenschaftlicher Sinn. Das Ungewohnte frappirt. Und von der Anstrengung, die das Erlernen der sicheren Unterscheidnng von *f*, *v* und *ph* „ohne alle Ursach der Anweisung“ erheischen soll, wissen gewiss wenige zu erzählen; schon deshalb nicht, weil wir ja thatsächlich das *ph* nur in wenigen Wörtern

und Eigennamen gebrauchen. Und auch das *v* steht z. B. nie vor einem Consonanten, auch nicht vor den Vocalen *u* und *ü*, wir gebrauchen das *v* nur als Anlaut in den Wörtern viel, von, vor, voll, in der Vorsilbe ver und allen davon abgeleiteten oder damit zusammengesetzten Wörtern, außerdem aber nur in wenigen deutschen Wörtern (Vater, vier, Vieh), endlich steht es als Inlaut und Auslaut in: Frevel, brav, Gustav, Malve, Nerve, Olive, Pulver, Sclave, Larve. Gerade dieser seltene Gebrauch des *v* wie des *ph* zwingt uns, Klopstock hier im Principe beizustimmen und zur Verwerfung dieser beiden wirklich überflüssigen Buchstaben aufzufordern.

Noch erübrigt es, eines Arguments zu erwähnen, das Klopstock hier ins Feld führt: „Um zu wissen, wie schwer es ist, *f* oder *v* zu unterscheiden, denke man sich an die Stelle eines Ausländers". Aber diese ganz und gar äußerliche Rücksicht kann doch bei einer so heiligen, dem forum internum der Nation angehörigen Sache, wie es Sprache und Schrift sind, nicht bestimmend oder bindend sein, und Klopstock selbst hat dieses Argument erst angerufen, da er von seinem Gegner in die Klemme gebracht ward. Ja wie sehr er selbst von seiner Sache überzeugt war, beweist uns das charakteristische Schlusswort: „Ich finde hier keinen andern Ausweg alſ dass jedem frei stehe, entweder *f* oder *v* allein zu gebrauchen." —

Auch das *pf* will Klopstock verwerfen und nur *f* setzen. „Das *p* in *pf* wird, wenn diſ di Silbe anfengt, oder si nach einem andern Mitlaute endet, jetzt nicht mer auſgesprochen. Also solte man auch nicht mer Pfender, Pfründe, sondern Fender, Fründe, nicht stumpf, sondern stumf schreiben, damit di Leute nicht immer aufgefordert würden, dise feraltete Herte zu bearbeiten." Das *pf* kannte das Gothische gar nicht; erst das Hochdeutsche nahm dieses Zeichen und fast durchweg für Wörter, die aus dem Lateinischen stammen (goth. pund, ahd. phund, Pfund; planta Pflanze; piper Pfeffer; pavo Pfau; offerre opfern u. s. f.). Klopstock ist sich nun hier des radicalen, selbst bis zum Gothischen zurückgehenden Purismus nicht bewusst. Aber er bildet sich gleichwol ein, den Ursprung des *pf* zu kennen, und charakteristisch für die Exactheit des damaligen wissenschaftlichen Forschens ist es, wenn er sagt: „Alt genug ist diese feraltete Herte des *pf*. Ich besinne mich jetzt auf die eigentliche Zeit nicht; aber es war eine, da man der Mitlaute nicht sat wärden konte, forher hatten di Niderdeutschen das *p* und di Oberlender das *f* gelibt; nun aber kontens dise one das *p* nicht lenger aussten und lissen sich nicht dafon abbringen, es mit gewaltiger Faust dem *f* einzupfropfen. Also grau und ehrwürdig sind si freilich: die Pfender und Pflanzen und Pfründe und Pfeifen". Gerade hier zeigt Klopstock wie ihm der segensreiche (aristotelische) Begriff der Entwicklung, der erst von unserer Zeit im Vollbewusstsein seiner tiefen Bedeutung fruchtbringend für alle wissenschaftliche Forschung angelegt wurde, noch unbekannt war; glaubt er doch, dass nicht blos das Schriftzeichen, sondern der Laut *pf* selbst einem Acte positiver Decretirung seine Entstehung verdanke und von den „Oberländern, die es ohne das *f* nicht mehr aushalten konnten", wahrscheinlich „auf einem Congress" eingeführt worden sei. Da denkt man an den Verfasser der „Gelehrtenrepublik"! Weiter hält Klopstock seinem „ehrlichen Freunde in der Falz" — wie er selbst seinen Gegner nennt — entgegen: „Man hat mir erzält, dass die Felzer sich selbst Pelzer nennen, und

dass si es so gar nicht dahin bringen können: Pfelzer nachzusprechen. Aber dis mag wol, wie ich fermute, zu däm Landschaftischen gehören". Dass aber seine Felzer, Fründe, Flanzen u. s. f. auch zum Landschaftischen gehören, nur Kinder eines andern Vaters oder Dialects sind, daran denkt Klopstock nicht. Er lebt eben des Glaubens, dass dass *p* in *pf* nicht ausgesprochen wird. Aber da ihm sein „ehrlicher Freund in der Falz" kategorisch erwidert: „daſ *p* wird in *pf* ser deutlich gehöret", da streckt Klopstock muthlos die Waffen und bekennt sich selbst als Besiegten: „Als ich zuletzt, nach dem langen Herumhören, meinen Leuten erzählte, dass si: Flanze und nicht: Pflanze aussprechen, ward der Eine und der Andere an sich selbst irre und behauptete, nach der eigentlich deutschen Aussprache müsste man: Propf sagen; auch spreche är ja niemals anders aus, wi är denn auch wirklich, in diesem kritischen Augenblikke, seinen Lippen das elterfäterliche: Propf nicht one guten Erfolg, zumutete. Ich stritt lange, denn es waren ja meine Leute; doch endlich erlitt ich eine völlige Niederlage und schwieg." Noch fügt Klopstock einige Bemerkungen bei und scheidet dann von *pf* mit dem charakteristischen Schlussworte: „es ferstet sich übrigens, dass ich selbst hier zu schweigen fortfare. Dis hindert indes nicht, dass ich, so kleinlaut ich auch geworden bin, doch noch manchmal zwischen den Zähnen murmle: Wen nur kein Italiäner Witterung fon diesem Streite bekomt." Wahrscheinlich glaubte Klopstock — und mit Recht —, dass der Italiener, der das phonetische Princip am reinsten durchgeführt, sich an unserm *pf* nicht besonders erbauen würde, denn das weiche musikalische Element seiner Sprache müsste das *pf* perhorresciren, dessen Überklang — wie Klopstock sagt — „so gar den Mund durch den Zusammendruck der Lippen ferunstaltet". Dass der Mund bei Aussprache des *pf* verunstaltet wird, das glauben wir gerade nicht, aber auf der andern Seite kann man diesem Laute einem besonderen Wolklang nicht nachrühmen. Von einer Eliminirung oder Vereinfachung des *pf* in *f* oder *p* kann aber keine Rede sein, denn die Rechtschreibung hat nicht über die Laute selbst zu richten und zu entscheiden, sondern ihre Aufgabe ist es, für die (in der lebendigen Sprache) vorhandenen Laute die schriftlich fixirenden Zeichen zu finden und festzustellen. Klopstock kann daher das Schriftzeichen *pf* weg oder anders wünschen, aber den durch *pf* bezeichneten wirklichen Laut ableugnen und einfach wegdecretiren wollen ist eine Vermessenheit und subjective Willkür, denn auch die Sprache ist ein nach inneren Gesetzen sich entwickelnder Organismus, ist — Natur. „Die Sprache hat sich gemacht", also auch der Laut ist nicht gemacht worden. Ja wäre Klopstock auch berechtigt, den Laut *pf*, dessen Existenz er schließlich selbst in ewigem Schweigen zuzugeben versprach, zu eliminiren, so konnte und durfte er dasselbe nicht durch *f* ersetzen und Fund, Flanze u. s. f. deshalb verlangen, weil er selbst so sprach und so zu hören glaubte. Er musste vielmehr das *p* in seiner historisch garantirten Existenzberechtigung anerkennen; denn das *f* wurde nachträglich (wie oben angeführt, pondus Pfund u. s. f.) dem ursprünglichen *p* beigefügt; nicht aber wurde, wie Klopstock wähnt, „von den Oberlendern dem *f* das *p* eingepfropft". Klopstock hat in der Ode „Unsere Sprache an uns" (1796) gewiss an das *pf* gedacht, wenn er dem deutschen Sprachgenius die Klage in den Mund gibt:

„Weil ich die bildsamste bin von allen Sprachen, so träumt
Jeder pfuschende Wager, er dürfe getrost mich gestalten,
Wie es ihn lüste? Man dehnt mir zum Maule den Mund, mir werden
Von den Zwingern die Glieder sogar verrenkt."

Aber er selbst scheint nicht selten auch so ein „pfuschender Wager" zu sein, der die Sprache gestalten zu dürfen glaubt, „wie es ihn lüste". —

Sehr scharf, aber richtig hat darum schon Adelung über Klopstocks Anschauung hier geurtheilt: „Es ist nicht allein eine sonderbare, sondern auch eine von aller etymologischen Kenntnis verlassene Grille, wenn H. Klopstock für *pf* in seiner neuen Orthographie ein bloßes *f* zu schreiben und zu sprechen empfiehlt: Ferd, flügen für Pferd, pflügen u. s. f. der so gröblich verletzten Aussprache nicht zu gedenken, so lehret nur ein wenig Etymologie, dass das *pf* ebenso oft aus *p* als aus *f* entstanden ist, daher sich dieses nicht einmal in allen Fällen dafür würde gebrauchen lassen."

Was unsere (überflüssige) dreifache Bezeichnung *f*, *v*, *ph* für den einen Laut betrifft, so stimmen wir dem Vorschlage Klopstocks, nur das *f* beizubehalten, sehr gerne bei; hier sollten uns die Italiener Vorbild sein. Adelung scheut zwar davor zurück, „auch hier allen durch den Gebrauch einmal eingeführten Unterschied plötzlich aufheben zu wollen"; allein er weist tadelnd hin auf die ungleiche Bezeichnung von Wörtern gleicher Abstammung mit *f* und *v*: vor, voran, der vordere, aber: für, fördern; voll, aber füllen; folgen, aber Volk; er begrüßt es mit Freuden, dass man manchen früher mit *v* geschriebenen Wörtern allmählich *f* zugewiesen, und nur die Rücksicht auf die liebe Gewohnheit scheint ihm selbst den Muth zur That hier genommen zu haben.

Selbst Grimm beschränkt sich darauf, hier einer Vereinfachung erst zuzustreben; dem üblicheren *v* zieht er das *f* vor in „flies, feme, alkofen" u. a.; mehrmals schreibt er „zuförderst", selbst „der fordere"; im deutschen Namen „Westfalen" meidet er mit Recht das undeutsche *ph*, obwol sich auch Westphalen manchmal bei ihm findet; auch dem ausländischen Elefant überweist er mit Recht im Wörterbuch das *f*; selbst triumf, Afrodite, delfisch, fantom, alfabetisch findet sich bei ihm, daneben auch wieder Aristophanes u. s. f., Klopstock sagt in seinem Epigramme, „die äthiopische, französische und deutsche Orthographie":

„Sechs der Bezeichnungen haben die Äthioper für jeden
Laut, die Franzosen fürs *e* (fabelhaft scheint's und ist wahr)
Zweimal die böse Sieben! Drei Zeichen fürs *f* wir. Barbaren
Sind Äthioper nicht nur; Deutsche sind es, wie sie."

Auch Klopstock sinkt in den Barbarismus wieder zurück, hat er doch seinen gewiss berechtigten Vorschlag schwach genug motivirt, um zuletzt an Stelle der wissenschaftlich bindenden Norm die subjective Willkür zu setzen: „Ich finde hir keinen andern Aufwäg alf dass jedem freistehe, entweder *f* oder *v* allein zu brauchen. Eine solche Ungleichheit der Rechtschreibung ist fil besser alf eine auf nichz gegründete Gleichheit". Aber Klopstock selbst hat ja diese Gleichheit in Vorschlag gebracht und auf zwei Gründe dieselbe gestützt, und am Schlusse nun das Bekenntnis von einer „auf nichz" gegründeten Gleichheit!

6) „Nicht zuweilen auch *n* für *m*; samft, nicht sanft.“ „Wenn der Laut *m* auch durch das Zeichen *n* angedeutet wird, so hat dieses zwei Laute; aber kein Zeichen darf mehr als Einen Buchstaben haben.“ Daher fordert Klopstock samft für sanft, Fernumft, Wiederkumft u. s. f., und ruft hier als obersten Richter in Sachen der Rechtschreibung die Aussprache an: „Man betrügt sich, wenn man sanft auszusprechen glaubt, denn es wird ein sanneft mit einem leisen *e* darauf.“ Sein Gegner meint mit Recht, Klopstock betrüge sich selbst: „unsere Pfalz und merere Profinzen, di ich kenne, sprechen daſ *n* in sanft und dergleichen Wörtern aufs deutlichste aus“. In der That zeigt Klopstock hier, wie der gegen andere erhobene Vorwurf subtiler Definirung des Schalls gerade auf ihn selbst zurückfällt, und wie er seinen niederdeutschen Dialect als die deutsche Aussprache und alle andern Dialecte als die Dialecte betrachtete. Ob freilich seine näheren Landsleute wirklich sanneft für sanft (also *n* mit einem leisen *e* darauf) gesprochen, können wir ihm blos glauben, aber er selbst flößt uns Misstrauen ein, wenn er, seinem Gegner gegenübertretend, gleich wieder den Muth verliert: „Es ist war, man kann: sanft aussprechen; es ist aber hir nicht di Frage fon däm, was man mit Anstrengung zur Not tun könne, sondern was man mit Leichtigkeit tut“. Und da er das Feld nicht gleich ganz räumen will, ruft Klopstock die Autorität der Griechen an, „welchen man doch wol in Sachen des Wolklanges trauen darf“, und die „z. E. ir *σvν* vor ph, b, p in *σvμ* verwandelten“. „Wär also in sanft das *n* in Schuz nimt, där mus seiner Sache ser gewis sein, dass är hir an Feinheit des Ors di Grichen übertreffe.“ Klopstock vergisst also hier ganz, dass die Griechen bei aller feinen Durchbildung ihrer Sprache in Sachen der Rechtschreibung eben doch eine incompetente Autorität für uns sind, eine todte Sprache überhaupt nie die Richterin einer lebenden, sich entwickelnden sein kann. Klopstock spottet derer, die an Feinheit des Ohrs selbst die Griechen übertreffen wollen; sein feinstes Ohr aber will sogar sanneft hören. Wenn er ferner sagt, dass, wer das *n* in sanft in Schutz nehme, „gerade das Gegenteil fon däm“ thue, „was si (die Griechen) taten, indäm är das *m* des Stamworz bei der Ableitung (fernämen, Fernumft), in *n* ferwandelt“, so ist gerade das Umgekehrte der Fall; wir thun dasselbe was die Griechen thaten, diese verwandelten das *ν* des *σvν* in *μ*, und wir verwandeln das *m* des Stammwortes in *n*; und das Recht gerade hierzu kann Klopstock nicht bestreiten, der ja immer wieder in Erinnerung bringt: „es gehört nicht mit zur Rechtsschreibnng, Abstammung anzuzeigen“. Ja wir möchten Klopstock fragen, wie er die durch die Consequenz ihm aufgedrungene Umwandlung des Wortes Senf in Semf zu rechtfertigen oder zu erklären imstande wäre. Aber er selbst mochte das Unsichere und Haltlose seiner Argumente sehr wol fühlen, und sicher nur um dem Gegner gegenüber seine Blöße zu bedecken, nimmt er seine letzte Zuflucht nicht blos zu einer geradezu sinnlosen Analogie (weil wir damft, kemft, emfindet, empor schreiben, sollten wir auch samft u. s. f. schreiben, meint Klopstock), sondern sogar zum onomatopoetischen Principe scheint er sich flüchten zu wollen: „Und gleichwol kommt mirs for, dass, da selbst der Klang fon: samft noch weit entfernt ist die Bedeutung des Wortes auszudrükken, där fon: sanft, wen man es one das leise *e* herauszwingt, ir föllig widerspreche“. Nur verdient war das Urtheil, welches Klopstocks Gegner gerade über diese „sannefte“ Caprice Klopstocks fällt: „Man erwäche nun, wi

betrübt und erbermlich es were, wen die gechenden der guten Ausschprache nicht blos in der Einbildung des H. Klopstock beschtünden, sondern wirkliche gechenden weren, nach welchen sich das ganze übriche Deutschland zu richten habe".

7) Die Diphthongen *ei* und *ai*. „In *ei* klingt *e* wie *a* mit wenig geöffnetem Munde oder wie ein halbeſ *a*. Hir hette also *a* mer alſ Ein Zeichen, nemlich auch *e*, und *e* mer alſ Einen Laut. Gleichwol denk ich, behelt man hir daſ *e*. Denn sonst möchten sich File einbilden, dass si daſ ganze folle *a* müssen hören lassen. Überdiſ ist di Abweichung fon der Regel genau bestimt. Denn nur in dem Doppellaute *ei* (und *eü*) klingt daſ *e* wie ein halbeſ *a*. Aber wir müssen auch nicht mer Hain u. s. w. schreiben, weil Hain und Hein denselben Klang haben."

Schon das bunte Durcheinander der „aber, gleichwol, denn, überdies" u. s. f. verräth deutlich das Unklare und Verworrene der Klopstockschen Anschauung. Dass *ei* und *ai* als selbstständige Schriftzeichen im Neuhochdeutschen dastehen, das mhd. *ei* zu *ai* wurde, der lange Vocal *i* in *ei* diphthongirt wurde (mhd. liden, nhd. leiden), was der Schwabe in der Aussprache noch heute unterscheidet: das alles konnte Klopstock nicht wissen, wie er dazu kommt zu behaupten, dass in *ei* das *e* wie *a* klinge, ist nicht abzusehen; auf der Bühne könnte Klopstock heute hören, dass die Schauspieler in der Aussprache zwischen Seite und Saite sehr deutlich zu unterscheiden verstehen und in Seite durch breite Mundstellung das *e* deutlich hervortreten lassen; im übrigen sagen wir mit Michaelis: „Wie *ou* und *au* im Nhd. unwiederbringlich in den einen Laut *au* zusammengefallen sind, so sind uns auch *ai* und *ei* in einen Laut zusammengeflossen". Wir haben auch das (ehemals auch *ay* geschriebene) *ai* nur in wenigen deutschen Wörtern noch, „besonders um sie von ähnlich lautenden Wörtern mit *ei* (Weise, Seite) desto sicherer unterscheiden zu können", wie Paul Heyse irrthümlich motivirend sagt. Auch J. Grimm hat, abgesehen von den Schwankungen zwischen Getreide und Getraide, Weizen und Waizen, das *ei* soweit vorgezogen, dass er sogar lakei und leib.(brot) schreibt. Wenn Klopstock seine Forderung, das Zeichen *ei* zu eliminiren und dafür angeblich richtiger *ai* zu setzen, im selben Momente wieder zurücknimmt („gleichwol, denk ich, behelt man hir daſ *e* bei"), so bringt er zwar, an Esau erinnernd, seine Anschauung einer fast lächerlichen Rücksicht zum Opfer: „gleichwol, denk ich, behelt man hir (in *ei*) daſ *e*, denn sonst mögen sich File einbilden, dass si daſ ganze folle *a* müsten hören lassen"; allein er, der sich in jeder Weise die Hand frei behält und „an der bisherigen Orthographie möglichst wenig ändern zu wollen" erklärt, rettete damit wenigstens die Consequenz, wenn er für die wenigen mit *ai* geschriebenen Wörter auch *ei* verlangt, und nicht umgekehrt. Freilich hat man guten Willen nöthig, Klopstock nicht der Spiegelfechterei zu zeihen, wenn er, nachdem er eben behauptet: „in dem Doppellaut *ei* klingt daſ *e* wie ein halbeſ *a*", sofort beifügt: „aber wir müssen auch nicht mer Hain u. s. w. schreiben, weil Hain und Hein denselben Klang haben" (!). Unter allen Umständen erhellt daraus, welche Rechenschaft Klopstock sich selbst über seine Anschauung abgelegt, und wie wenig er selbst an den Scheingrund glaubte, womit er dieselbe zu stützen gesucht. Sein Gegner wendete mit Recht ein: „Er (Klopstock) sagt, daſ man in *ei* daſ *e* wi ein halbeſ *a* ausspreche. Wir wisen aber nicht, waſ diſeſ halbe *a* sei, und

Klopstock hat eſ auch nicht erkleret." In der Erwiderung auf diesen Einwand macht sich Klopstock die Sache sehr leicht, er behauptet noch einmal und fügt bei: „Das scheint mir auch jetzt keiner weiteren Erklärung zu bedürfen; denn die Definizionen des Schalls gehören nicht in die Grammatik". Hier ist es also die von Klopstock fast immer außeracht gelassene Grammatik, die er für die Rechtschreibung anruft; und fragen muss man: wer versteigt sich kühner als Klopstock zu den subtilsten „Definizionen des Schalls"? (*ä* und *e*, sanneft, *ei* und *ai*, Fründe u. dgl.). Gerade Klopstock ist es, der sozusagen die Akustik zum Principe der Rechtschreibung erhebt, betheuert er uns doch selbst, immer erst „nach langem Herumhören" herausgefunden zu haben, dass dieses oder jenes Wort so oder so gesprochen werde. Ja, wie er überhaupt des Glaubens lebt, dass ein Laut, der von einigen Mundarten, vorab seiner eigenen, nicht rein ausgesprochen werde, für die Schrift wegfallen solle, so weist er auch hier darauf hin, dass „ferschidene Mundarten" bald das *e* bald das *i* in *ei* nicht aussprechen", und dass er „das *ei* nur fon Liflendern (!) erträglich aussprechen gehört" habe; dies sei ein Beweis dass „in *ei* das *e*, wen es seinen waren Laut behelt, nicht gut mit *i* zusammen flist" und „sich weder leicht noch angenäm fereint". Nicht leicht zeigt sich so wie hier das Unklare und Verworrene des Klopstockschen Raisonnirens.

(Fortsetzung folgt.)

Nieritz als Stilist.

Von ***H. Berdrow****-Stralsund.*

(Schluss.)

Lustig wird die Geschichte, wenn Nieritz mit Lateinisch kommt, an dessen Anfangsgründen er unglücklicherweise genascht zu haben scheint; solche Zwischenflickerei macht den Schreiber in den Augen jedes Gebildeten lächerlich. Da steht z. B.: Die Frage ist, ob du hierzu den Habitum haben werdest. Das ist der Hauptcasus (1, 10); sie feierten die nächtlichen Horae (4, 143); seitdem Satanas unsere Mutter Hevam verführte (4, 24); miserere mei, domine meus! sagt der Exschulmeister Becher, der sein Candidatenexamen digniter absolviret (8, 111) etc. Auch für Fremdwörter, namentlich für solche, die das Kind möglicherweise noch gar nicht versteht, sollte ein Jugendschriftsteller — als berufener Hort unserer „deutschen" Sprache — nicht so sehr schwärmen: reputirliches Ansehen (1, 6); partout (1, 17) Actenfascikel (1, 23); eclatante Genugthuung (1, 32) confus und schnurrig (1, 32); Closet (für Stube, 1, 57); Calabreserhut, Mehercule, mephitische Dünste (14); Velourstapeten, Conchylien, Contuche von Gros de Naples (15) etc. Unser an Fremdwörtern so reiches „Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung" enthält von den ebengenannten Vocabeln nur die „Actenfascikel". Schade, dass Nieritz nicht Mitarbeiter sein konnte! Er würde dieses Unicum deutscher (!) Rechtschreibung noch mehr haben verwelschen können.

In Wortverrenkungen und Phrasenverdrehungen hat unser Autor sicher etwas geleistet; namentlich liebt er es — jedenfalls in der Überzeugung, dass doppelt besser hält —, bildliche Redewendungen durch Hinzufügung dessen, was sie umschreiben wollen, aufs lustigste zu verdolmetschen. Dazu erst einige Beispiele: Seinen Degen blank ziehen (1, 35); auf der faulen Bärenhaut liegen (1, 55); etwas auf das gewagteste Spiel setzen (2, 99); sich die müßige Zeit vertreiben (3, 5); in vollen Thränen schwimmen (3, 12); dieser Fuchs ist ohne falsche Mucken (4, 70); die Luft ist übel verpestet (4, 137) etc. Nieritz sagt: Lederkuppel, Tragkuppel (statt Koppel, 1, 35 und 57), truppenweise (statt truppweise, 3, 58); im Schwunge (statt Schwange) gehen (4, 79). Mir ist nicht singerlich ums Herz (4, 5); ein gelber, blau aufgeschlagener Waffenrock (statt: mit blauen Aufschlägen. 4, 43); das Jägerkleid mit dessen übrigem Beirath (? 4, 46); ein vergrautes Pferdekummet (4, 48); die Haare waren schloßweiß (1, 19); auf derjenigen Seite Geras, wo dieselbe von den Böhmen belagert wurde (4, 74). Was ist ein „entgegengelegener" Garten (7, 40) und die

„Rückwand“ eines Gartens (7, 40)? Die Dornen „schwären“ (? 7, 47); Jemand zieht schwer am Athem (7, 52 und 87); „Welch ein ungewöhnlicher Lärm!“ sprach jener sträflich (statt strafend 7, 57); sich den Wünschen jemandes abfällig beweisen (7, 75); die Stadt vor Mord und Brand schonen (7, 107). So könnte ich noch seitenlang fortfahren, will aber mit der Geduld des Lesers nicht zu frevelhaft spielen und ein neues Gebiet betreten.

Eigentlich anstößig ist N.'s Sprache nirgends; dagegen wird sie oft ganz schauerlich prosaisch und platt, und leidet an Derbheiten und furchtbaren Trivialitäten keinen Mangel. Hier einige Beispiele: Zu Fuße fortstrampeln (1, 35), eine ganze Kanne Braunbier gurgelte der alte Kerl hinab (1, 58), einheizen, was Zeug hält (2, 78), Schuhmacher für Hände und Füße (soll wahrscheinlich ein Witz sein, 2, 88), jemanden in der Klopfe haben (3, 111), die Mägde wollen nicht anbeißen, weil sie Knechtsdienste mit verrichten sollen (3, 132), wegstibitzen (4, 10), weiche aus, wenn du nichts von ihnen ausgewischt haben willst (ein ganz verdächtiger Ausdruck! 4, 21), du entgehst mir nicht, magst du es andrehen, wie du willst (4, 28), der Bube verspricht ein richtiger Haken zu werden (4, 30), Quargspitzen (4, 32), mein Vetter Dummhut (4, 33; so sagt jener „richtige Haken“), du Heuhappel von einem Bärenhäuter (4, 42), einen Bückling schneiden (4, 44), drei Wagen rumpelten langsam nach (4, 47), ich bin oftmals hingerasselt (4, 52), vom Pferde herabrasseln (4, 72), das Loch aus dem Schlosse treffen (statt: das Schloß verlassen; 4, 53), sie mussten bei noch halbhungrigem Magen die köstlichsten Gerichte und Leckereien mit dem Rücken ansehen (4, 59), der bocksteife Prinz (4, 116), Frau Schmidt sah den Schürbaum niederpauken (4, 121): munkeln, jemanden zerdreschen (4, 147), du gehst abgelappt (4, 152), jemanden mit dem Schürbaum trillern (4, 153), so etwas läßt sich nicht gleich aus den Fingern saugen (7, 145), die Tante hat gekiffen, sich in sein Bett einhuscheln (8, 18), die Engländer barbieren sich selbst mit der Aussprache über den Löffel (8, 23), wie muss der Zoppbier (Verdrehung für Zopyrus) beim Sprechen genuschelt haben (8, 39), Plumphosendingrich (8, 91), Kauermännel (8, 93), jemanden ausbeuteln dürfen (8, 121), klar wie Klosbrühe (8, 126), Dusel, Champanger, dusemang, Tatenpoten (aus der „Armenkaserne“), Pratzen des Löwen, dem Löwen brüselte die Mähne (Pompejis letzte Tage), ein ganzes Fuder voll naher Verwandten (6, 10), erfrorne Gliedmaßen sollen dort fuderweis zu bekommen sein (6, 11), sich die Knochen zerschinden (6, 30), des Vaters Atzel sitzt ganz schief (6, 34), schlosweiße Flügel (6, 36), die Passagiere beäugelten das neue Vaterland (6, 40), die verwimmerten Thranlampen von Grönländer schmutzige Stänkerböcke (6, 49; Stänkerböcke treiben sich auch noch auf den Seiten 54 und 63 herum), alles Unglück, das uns hier betrifft und noch betreffen wird (6, 49); „Hans Egede“ liefert überhaupt viel schätzbares Material, das ich, obwol nicht alles unter diese Rubrik gehört, zum Theil noch anführe: das jüngste Kind war nur erst ein Jahr alt (6, 19), ein Pfützlein (!) Wasser im Helm überbringen (6, 51), die für verlassen geglaubte Hütte (6, 52), die Finger verklimmen ihm (6, 67), Alfanzereien (6, 70), ein junger Schnüffel (statt: Bär, 6, 74), es wird was wollen, diese barbarische Sprache der unsrigen aufzupfropfen (6, 82), blitznagels dumm (6, 89), jemanden durchwackeln (6, 85), sich etwas angelegentlich sein lassen (6, 90), verwimmerte holländsche Käsehändler (6, 91), planschern (6, 96), arg gekopfnüsste Matrosen (6, 97), Fliegen haben das Küchenleben

(6, 98), die Begierde nach Beute machte die Gefahr des Umstürzens weniger beachtend (6, 99), die Seehunde haben so viel Ähnlichkeit mit einem Hunde als wie eine Fleischgabel mit einem Wurfkessel (6, 105; was für ein Dasein der Wurfkessel führt, ist mir noch heute verschlossen; kein Wörterbuch gibt Aufschluß; sollte N. einen „Wurstkessel" meinen?), ein von jungem Grase sprossender Platz (6, 107), Ueberrest des Sommers (6,118) etc.

Es mögen nun einige zusammenhängende Sätze als Belege für N.'s schülerhaften Stil und seine mangelhafte Logik zugleich folgen. 3, 109 heißt es: „An einem Maitage des oben gedachten Jahres zogen vier jugendliche Wanderer, fast von gleichem Alter durch Schwedens grünende Fluren der Hauptstadt zu. Ihre Rücken waren mit vollen Reisebündeln beschwert, aber desto leichter ihre Herzen und Sinn, wie sattsam aus ihren Reden und fröhlichen Scherzen zu ersehen war. Außer ihren Reisebündeln, deren Inhalt gar leicht durch den Sinn des Geruchs zu errathen war, trug jeder dieser Burschen an seiner Hüfte eine Schleuder angeknüpft und eine Tasche für die zum Schleudern bestimmten Steine. Sie glichen daher um so mehr dem Hirtenknaben David, weil auch sie ihren erwachsenen Brüdern im Lager Käse und geräuchertes Fleisch zutragen wollten. Dem Leser sind die Namen der vier Davide — Henrik, Malo, Levin und Tauwson nicht ganz unbekannt, doch würde er sie von Ansehen nicht sogleich wiedererkannt haben, weil sie in den zwei dazwischen liegenden Jahren um ein Bedeutendes gewachsen waren." 4,57: „Gleichwie ein einziger Nachtfrost im Mai den reichsten Blüthenschmuck der Fruchtbäume und die viel verheißenden, jungen Triebe des Weinstocks vernichtet, eben solche Wirkung äußerte der verhängnisvolle Brief auf die fröhliche Abendtafel." 11, 29: „Bekanntlich besitzt jedes regelmäßige Wohnhaus einen Schornstein, durch welchen der Rauch unseres Herd- und Ofenfeuers entweicht, jeder Wallfisch zwei Nasen- oder Stirnlöcher, durch welche er das eingeschluckte Wasser von sich spritzt und zugleich Luft einathmet; so endlich auch jeder Erdtheil seinen Rauchfang oder seine Nase, die seinem Innern frische Luft zuführt und den verbrauchten Athem wieder von sich stößt. (!) Wie der Mensch, so bekommt auch zuweilen die Erde den Stockschnupfen, wo (!) ihre Nase verstopft ist und keine Luft einzuathmen vermag. Dann ist sie gezwungen, entweder das Maul aufzusperren oder zu nießen, was mit ungleich größerer Heftigkeit als bei dem Menschen geschieht. Solches thut sie unter lautem Geräusch, sowie unter krampfhaftem Zusammenziehen und plötzlichem Wiederausdehnen ihrer Oberfläche, sodass davon der Boden unter unseren Füßen erbebt. Europa, unser kleinster (?) Erdtheil, hat nicht weniger denn drei solcher Hauptnasen oder Rauchfänge etc." Das hat N. wahrscheinlich für sehr geistreich gehalten. Ich will den Leser nicht mit mehr solcher Pröbchen aufhalten, dergleichen ist fast auf jeder Seite zu treffen; nur noch ein Beispiel von Nieritz's poetischer Beanlagung; er lässt seinen Thorschreiber Liebert, der sich übrigens fortwährend in den haarsträubendsten Reimereien gefällt, 12, 157 folgendermaßen sprechen:

„Nun wird Stephanie Herrn Dittrichs Frau —
drum sieht der Himmel nicht mehr grau, sondern blau!
Ich aber gehe in den Garten und stopfe mir eine Pfeife,
bin aber sehr neugierig, was die Seife-
ner zu dieser Heirath sagen werden,
die schon hier bringt den Himmel auf die Erden (sic!)."

Das ist doch niedlich! Wie anregend muss so etwas (das übrige entspricht dieser Probe) auf die ästhetische Ausbildung des Kindes wirken! „Es geht mir der Graul an," sagt N. einmal anderswo; mir ist er auch öfter angegangen.

Zum Schluss (aber dann will ich auch ganz gewiss fertig sein) ein paar Sätzchen, die Nieritz's Denkfähigkeit und logische Schärfe in ihrer ganzen Größe zeigen: Welch ein langer glanzvoller Schweif dem Monarchen voran und nachging! (1, 17; der vorangehende Schweif ist nicht ohne.) Die Sturmglocke läutete, aus der ganzen Umgegend die Bewohner herbeirufend, die zuletzt bis zu einer Zahl von tausend in der Eile bewaffneten Landleuten anwuchs und die Dänen in ihrem Zufluchtsorte belagert hielt. (3, 102; Preisfrage: Wer wuchs an, die Sturmglocke oder die Umgegend.) Gleichwie ein Thierquäler auch zum Menschenquäler zu werden pflegt, hatte Christian, nachdem er das Schwedenvolk gequält, angefangen, sein eigenes nicht besser zu behandeln (3, 139. Die Schweden also die Thiere, die Dänen die Menschen; erstere mögen sich bei Nieritz wegen des Compliments bedanken). Ein jäh aufleuchtender Blitz, dem ein krachender Knall nachfolgte, schickte eine lautpfeifende Kugel daher (4, 28. Curioser Blitz das!). Hurrr! glitten die beiden Buben im Nu am Stamme hernieder, nicht darauf achtend, dass ihre Beinkleider von hervorstehenden Astknorren übel zerfleischt (!) wurden (4, 29). Das Kohlenbrennen passt auf das Hofleben wie eine Nähnadel zum Schürbaum (4, 95). In den beiden folgenden Citaten ist die Personification doch wol etwas zu weit getrieben: Was Gutes und Leckeres des Kurfürsten Küche und Keller aufzutreiben wusste (4, 152), und: an sie schloss sich ein dichtes Gewühl von fremdartig gebauten Häusern (8, 61). Weiber, Kinder und Greise trugen Schürzen voll Steine, Gefäße mit siedendem Wasser, Oel, Pech und feinem Sande, um ihn (wen?) dem stürmenden Feind in die Augen zu werfen; zugleich mit Waffen jeglicher Art, mit Balkenstücken und langen Latten versehen (wer?) 8, 126. Zwei Seiten weiter treffen wir „ein heranklimmendes Muselmannhaupt". Gellend und schrillend durchschnitt Flacca's Angstgeschrei die Luft und tönte selbst dem eilig flüchtenden Volke in das auf seine eigene Sicherung bedachte Ohr (11, 11; pars pro toto, hat Nieritz wahrscheinlich hier und beim vorigen Citat gedacht). Das nördliche Eismeer dampfte und brauste (6, 22), der Horizont, dessen Rauch (?) eine dunkle, mit senkrecht herabfallenden weißen Streifen versehene Wolke umlagerte (6, 25), in dem Innern des Schiffes stöhnten und knackten alle Fugen (6, 29). Der Geist Gottes ruhte auf dem Eismeer und blies die Eisberge und Eisfelder gleich weißen Wölkchen am blauen Himmel dahin, wo sie beordert waren (6, 91; Nieritz ist in religiöser Hinsicht ein Mann der Mitte, sagt Merget; daher kommt's auch wol, dass er sich hin und wieder mit dem lieben Gott einen kleinen Witz erlaubt). Wie ein Bild, das man Kindern in einem Guckkasten flüchtig vorübergehen lässt, also das Eismeer mit seinen unbeschreiblichen Erhabenheiten, die leider gewöhnlich nur von thran- und fischbeinsüchtigen Augen angestarrt werden (6, 92). Zum Schluss aus den vielen vorliegenden noch ein recht niedliches Beispiel: Es ist eine Taube des Friedens, die dem Egede das Ölblatt im Schnabel entgegenträgt. Und diese Taube — war der Schornstein der Hütte und das Ölblatt — ein dünner Rauch welcher jenem entstieg (6, 115).

Aber hier liegt vor mir noch ein Blatt, welches mich zwingt, mein Versprechen aufzuhören zu brechen; es enthält alles, was Nieritz in den „Türken vor Wien“ geleistet, und möge dem Leser noch einen Begriff davon geben, was seiner in so einem Bändchen für Genüsse warten. Dabei sind „Die Türken vor Wien“ noch gar nicht einmal eine Hauptleistung unseres Autors. Da steht denn: S. 3. Der Geschmack der Zecher ist wähliger geworden; schweinerne Ware (d. h. Wiener Würstel); S. 5 die reich verschrieenen Pferdeschabracken; 6. die Säbelklinge war eine elendere Plempe, denn unsere Dragoner führen; 7. Werde Zeit genug erfahren, weshalb der Ausrufer sein Maul so weit aufreißt; 8. Flaschen, Gläser und Teller ableeren; 9. Was dem Einen sein Schade, ist dem Andern sein Glück; verunglimpfe mir den Soldatenstand nicht, Dummkopf! sprach der Invalide sträflich; verplempre dich nicht mit Worten; 11. Soll mich Donnerstag oder Freitag! rief der weinbenebelte Einarm aus.... Soll mich Bratwurst und Sauerkraut.... Auf ein Jahr! Hä, hä, so lange hält sich kein Würstel, kein Schweinernes, Rindernes und Schöpsernes. Da hat der Ausrufer nur gespaßt, oder mich soll dieser und jener!; der unmäßig hintergetrunkene Wein; 16. Was schreit ihr wie ein Zahnbrecher; vormäuliger Bube; S. 19 bringt eine ganz ekelhafte Scene, wie eine Schwester den Bruder zum Vonsichgeben der noch im Mund befindlichen Speise zwingen will; derartige Bubenstreiche, in denen unsere Kleinen geradeso wie in Schimpfwörtern und Wortverdrehungen schon ohnehin Erfahrung genug besitzen, gehörten doch nicht in eine Jugendschrift. Aber Nieritz hat leider für keinen Heller Schönheitssinn. 24. Plärpe; 28. huschelig; durch Überlassung seiner selbst war das Kind gewitzigter geworden; ich hab's, meiner Six, satt bis an den Hals; 30. jemandem die Schüppe geben (statt: ihn laufen lassen); ich kenne einen reichen Ungar; — ich will von hier ab die Kleinigkeiten fortlassen, um ans Ende zu kommen. 42. Aber schofel ist's immer; 57. das Tuch ist hupps gegangen. 82. Außer den starken Geld- und Arbeitskosten, außer den Vertheidigungsmitteln an Palissaden, Schanzkörben etc. waren in einem weiten Umkreise der inneren Stadt Wien alle nahegelegenen Häuser der zahlreichen Vorstädte theils eingerissen und abgetragen, theils niedergebrannt worden. (Also Nieritz kann starke Geld- und Arbeitskosten etc. einreißen, abtragen, niederbrennen!) 131. niederplauzen; 136. die Schwarte knackt; windbeuteln; jemanden tüchtig versohlen (d. h. belügen). 140. jemanden abpatzen; etc. etc.

Auf den Inhalt der Erzählungen nicht weiter eingehen zu wollen, habe ich schon oben versprochen; hier möchte ich nur noch jeden Leser, dem es daran liegt, ein Urtheil über die Erzählweise und den Gehalt in Nieritz's Schriften zu gewinnen, auffordern, ein paar Vergleiche anzustellen zwischen Erzählungen unseres Autors und andern, welche ein gleiches Thema behandeln, z. B. zwischen Nieritz's „Türken vor Wien“ und Ferdinand Schmidts gleichbetitelter Geschichte, oder zwischen Nieritz's und Schmidts „Kaufmann von Venedig“. Solche Vergleichungen sind ebenso interessant wie lehrreich. Nebenher sei noch erwähnt, dass Nieritz eingestandenermaßen*) nie zuvor einen Plan entworfen, sondern immer der Phantasie die Zügel freilassend ins Blaue hineingeschrieben hat,

*) „Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur.“ Hft. I (1857) S. 41.

was man seinen Machwerken übrigens auch ansieht. In diesem naiven Geständnis allein liegt schon das beste Urtheil.

Das ist nun einer unserer „berühmtesten“ Jugendschriftsteller, ein Mann, der schon wegen des Publicums, für das er arbeitete, noch eine ganz eigene Art des edelsten, reinsten Deutsch schreiben, dem die Sprache wie gediegenes Gold aus der Feder fließen sollte. Freilich, gediegen ist es auch, was da zum Vorschein kam, aber in einer andern Sorte Metall. Und dies elende Zeug liest kleiner Leute Kind jahraus, jahrein, und verdirbt sich damit sein bisschen jammervolles Deutsch, das es von Natur schon nur radebrecht, noch mehr. Ich erinnere nochmals: das oben Gebrachte ist nur die Ausbeute — und zwar die sehr unvollständig wiedergegebene Ausbeute — von etwa einem Dutzend seiner niedrig geschätzt mindestens zwölf bis fünfzehn Dutzend zählenden Bändchen. Was in den übrigen noch für Herrlichkeiten stecken, mag Gott wissen. Und wie viele Jugendschriftsteller gleichen Gustav Nieritz!

Zum Schluss noch einige Urtheile, welche nur zeigen sollen, mit welch löblicher Gründlichkeit unsere Critici ihr Geschäft besorgen: Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur, 2. Aufl., S. 98 und 99 sagt: „Es ist seinen Arbeiten nachzusagen, dass die Darstellung meist natürlich gehalten ist, sich vor Übertreibung fast immer bewahrt, dennoch fesselt und spannt — das ist das Hauptverdienst aller seiner hierher gehörigen Erzählungen, die zugleich einen für das Gute erwärmenden Eindruck hinterlassen.“ „Herr Gustav Nieritz hat vortrefflich für die Jugend geschrieben.“ Sein Stil ist Merget nicht aufgefallen. Kühner (Schmid, Pädagog. Handbuch, Art. Jugendlectüre, Jugendliteratur, S. 682) urtheilt über Nieritz (und Fr. Hoffmann) schon richtiger folgendermaßen: „Von Genialität und hoher Gesinnung findet man in unsern romanhaften Jugendschriften kaum eine Spur. Unwahrheit und ärmlicher Gehalt ist das Wesen der meisten.... Das große Mittel, durch welche alle diese Schriften wirken, ist Spannung.... Der einzige pädagogische Grundsatz, den man mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, dass man die Erzählung „sittlich rein“ zu halten sucht. Aber die Vorsicht besteht meist nur darin, dass man das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden.“ Ich unterschreibe Wort für Wort, bemerke aber, dass auch Kühner für den erbärmlichen Stil nicht den vernichtenden Ausdruck gefunden hat. Auch Theden (Führer durch die Jugendliteratur, S. 45) urtheilt über diesen Punkt sehr milde: „Sein Stil könnte oft besser sein, und auch bezüglich einzelner Ausdrücke wäre nicht selten größere Sorgfalt sehr am Platze. Dennoch gehört der Autor zu den beliebtesten und tüchtigsten (?) Jugendschriftstellern und verdient (man höre!) ganze und rückhaltlose Hochachtung.“ Etwas eingehender spricht sich auch über den Stil die Commission zur Beurtheilung von Jugendschriften des Dresdener Pädagogischen Vereins (Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur, 1. Heft) aus: „(Die Erzählungen sind) nicht gleichwertig, wie die untenstehende Aufstellung zeigt; es leiden vielmehr einige an Mängeln, die hier nicht verschwiegen werden sollen: Abgesehen von verschiedenen Härten und Unebenheiten im Ausdruck werden oft kaum mögliche Dinge erzählt, verschiedene Ereignisse nicht hinreichend motivirt, auch nicht genügend verknüpft, Raisonnements über sociale Zustände kommen zu

reichlich und ausgedehnt vor, desgleichen Vorführung widerwärtiger Scenen aus dem öffentlichen Volks- und dem Familienleben der unteren Volksclassen, vor allen Dingen aber überhäufige Verwendung sogenannter „Kraftausdrücke“ aus dem Leben der Erwachsenen.“ Die Commission wünscht Überarbeitung der neueren Nieritz-Ausgaben von gewandter Hand. Nach meiner Ansicht sind die meisten das Papier und die Druckerschwärze nicht wert, und eine Umarbeitung erst recht nicht; sie versperren besseren Sachen nur den Weg. — Nieritz spricht selbst einmal (4, 160) von seiner „schwachen Feder“; er hat damit mehr Selbsterkenntnis gezeigt als manche seiner Kritiker und sich selbst das richtigste Urtheil gesprochen.

Wenn Herr Dr. Haufe mit seinen Kreuzzugspredigten doch reüssirte! Er könnte sich unsterbliche Verdienste erwerben.

Herr Dr. Rein als Reformator der Schulen.

Von Dr. H. Wesendonck-Saarbrücken.

Herr Seminardirector Dr. Rein in Eisenach findet ein besonderes Wohlgefallen daran, andere Pädagogen, welche mit seinen Ansichten nicht übereinstimmen, durch eine maßlose Kritik literarisch abzukanzeln oder dieses durch Gehilfen, z. B. den Lehrer Zillig aus Würzburg, besorgen zu lassen. — Von den Herbartschen praktischen Ideen, welche ja Rein allen Pädagogen stets als Ziel und Muster vorhält, gebieten nun die des Wohlwollens, des Rechtes und der Vergeltung, dass man auch Reins literarische Erzeugnisse einmal einer unbefangenen und nicht durch die Brille des Zillerianismus getrübten Prüfung unterziehe.

Sein erstes Schriftchen, welches den Titel: „Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht" (Wien, Pichler, 3. Aufl. 1881) führt, hat sich laut Vorwort die Aufgabe gestellt „zum eingehenden Studium der Herbartschen Pädagogik aufzufordern". Es zerfällt in drei Teile 1. eine Einleitung, 2. die Darstellung (des Herbartschen Systems), 3. die Besprechung desselben. —

Die Einleitung (S. 1—7) ist fast nur eine Zusammenstellung von Citaten aus Lessing, Herbart, Strümpell, Palmer, Kant, Stoy, Waitz, Vogt und enthält kaum einen originellen Gedanken des Verfassers. Merkwürdig ist aber schon hier die confuse Art und Weise, wie Rein sich mit der Ansicht in Palmers „Evangelischer Pädagogik" einverstanden erklärt, dass der Pädagog sein Fach mit demselben Rechte als Theologe oder als Philosoph bearbeiten könne, während er anderseits Herbart in den Himmel hebt, der die Pädagogik als Sache der Philosophie, was dem Sinne nach so viel heisst als ausschließlich Sache der Philosophie, erklärt. Über diese beiden kolossalen Gegensätze hätte sich Rein doch klar sein müssen. Kennt denn Rein nicht einmal insofern die Entwicklung der Menschheit, sowol der christlichen (man denke an das Mittelalter) als auch der außerchristlichen (z. B. in Indien, Ägypten und in allen muhamedanischen Ländern), dass er nicht wissen sollte, was für ein unsägliches Elend aus einer auf die Theologie fußenden und von ihr ausschließlich beherrschten Pädagogik für die europäische und außereuropäische Menschheit vom Mittelalter bis in die Jetztzeit hinein erwachsen ist und noch täglich erwächst? (Spanien! Neapel!!) — — Der zweite Theil des Büchleins, die sogenannte Darstellung (S. 8—28), welche dessen Hauptinhalt ausmacht, liefert ebenfalls keinen einzigen Gedanken des Verfassers, sondern enthält nur einen langen, trockenen und wortgetreuen Auszug, bezüglich eine mosaikartige Zu-

sammenstellung wichtiger Sätze aus Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ und seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“. Wenn aber die Reinsche Darstellung irgend einen vernünftigen Zweck haben sollte, so musste sie doch den Leser in das Verständnis der oft schwer zu erfassenden, pädagogischen Werke Herbarts einführen, also dessen Begriffe und Lehren fasslich darstellen, erläutern und durch Beispiele veranschaulichen. Statt dessen gibt der Autor nur ein abstractes Gerippe, aus den zusammengestoppelten Worten Herbarts bestehend, welches als solches weit unverständlicher ist als Herbarts ausführliche Darstellung selbst. Das Werkchen ist also für die Kenner Herbarts überflüssig, für die Nichtkenner aber fast ganz unbrauchbar, so dass letztere immer noch besser thun, direct zu Herbart selbst als zu der Reinschen Compilation zu greifen. Die ganze, schwer verständliche und häufig willkürliche Terminologie und philosophische Ausdrucksweise Herbarts, der auch als Pädagoge immer Philosoph bleibt, gibt Rein in seiner Schrift mit denselben Worten und ohne jegliche Erklärung wieder. Nun ist es schon ein Übelstand, dass man zum Verständnis mancher Wörter und Begriffe in den Werken Herbarts ebenso wie zu den Schriften Kants, trotzdem beide deutsch geschrieben haben, fast ein besonderes Lexikon nothwendig hat (was werden die minder geduldigen und weniger gläubig nachbetenden späteren Geschlechter zu solchen Schriftstellern sagen?); aber geradezu unverständlich scheint es uns, wenn nun jemand kommt und uns zum eingehenden Studium dieser Werke durch eine besondere Schrift einladet, in welcher das System der obengenannten Männer mit ihren eigenen Worten wiedergekäut ist. Würden wir nicht lachen, wenn ein Schriftsteller uns in einem besonderen Werke zum eingehendern Studium von Kants „Kritik der reinen Vernunft“ auffordern wollte, und er uns nichts weiter vorsetzte, als eben diese Kritik der reinen Vernunft mit denselben Worten Kants und nur in etwas abgekürzter Weise? Würden wir eine solche Schrift nicht als nutzlos und als Papierverschwendung bezeichnen müssen, selbst wenn wir durch die intimsten Bande mit dem Autor verknüpft wären? — Fast spaßhaft ist es aber, wenn Rein im Gefühle, dass die Leser ihn oder vielmehr Herbart nicht verstehen, bei Besprechung der Formalstufen des Unterrichts (S. 11) den gerade hier der Aufklärung und Belehrung bedürftigen Leser auf andere Werke verweist, indem er sagt: „Eine vortreffliche Auseinandersetzung und Weiterbildung dieser 4 Stufen siehe in „Zillers Vorles. über allgem. Pädagog. etc. S. 23 u. 24.“ Kauft man sich nun dieses Buch und schlägt die Rettung verheißenden Paragraphen nach, so findet man wol eine gelehrte und breitspurige, aber den Anfänger, den doch Rein ermuntern will, verwirrende, teilweise sogar für den Eingeweihten confuse Abhandlung Zillers über die Formalstufen, aber keine prägnante, fassliche Erklärung und Erläuterung derselben. Will man also nicht im Dunkeln verharren, so bleibt einem nichts übrig, als auch noch das zweite citirte Werk, „Reins erstes Schuljahr“, sich zu verschaffen, in welchem man dann endlich Aufklärung findet.

Alle für den in die Herbartsche Pädagogik Uneingeweihten schwer zu erfassenden Begriffe, wie z. B. „Sachen, Formen und Zeichen“, sind von Rein nicht erklärt und die Formen sogar, offenbar ungenügend, nur auf das Abstracte bezogen worden, da nach Herbart auch die mathematischen Gestalten dazu gehören. Von einer Erläuterung des Grundbegriffes „Sittlichkeit“ im Herbartschen Sinne, auf welchem das ganze pädagogische Gedanken-

gebände Herbarts ruht, also der fünf praktischen Ideen, ist bei ihm keine Rede. Andere Begriffe, wie freisteigende Vorstellungen etc., werden nur mit Herbarts abstracten Worten angeführt, aber nicht erklärt. Gerade dieses wäre aber nicht nur wünschenswert, sondern bei der ausgesprochenen Absicht des Verfassers „zum eingehenden Studium der Herb. Pädag. aufzufordern,“ sogar unumgänglich nothwendig gewesen. Oder glaubt auch nur ein Mensch, dass ein Nichtkenner Herbarts durch Sätze wie den folgenden: „Um alsdann (d. h. nachdem eine Wärme für das Gute erzeugt ist etc.) die sittlichen Entschließungen fester zu stellen, dient noch die logische Cultur der Maximen, ihre systematische Vereinigung und ihr fortwährender Gebrauch im Buch des Lebens“ — zu eingehendem Studium Herbarts angeregt werden könnte? Heißt dieses für den einfachen Lehrer nicht so viel als Hieroglyphen durch Hieroglyphen erklären wollen? —

Wenn nun aber ein Leser die Geduld gehabt hat, bis zum dritten Theile der Reinschen Arbeit, „der Besprechung“, vozurdringen, in der Hoffnung, hier wenigstens über die nichtverstandenen Punkte Aufklärung zu erhalten, so wird er sich arg getäuscht sehen. Aber eine vorurtheilslose, gerecht abwägende Kritik der Herbartschen Lehre, eine Prüfung derselben in Bezug auf ihre Wahrheit und ihren Wert wird man doch gewiss im dritten Theile finden? Nichts von alledem! Auf eine solche objective Beurtheilung lässt sich ein eingefleischter Herbartianer gar nicht ein. Alles, was Herbart, dieser Stern dritter, höchstens zweiter Größe, jemals gelehrt hat, ist für seine Jünger pures Gold und lautere, unantastbare Wahrheit, die der Begründung nicht bedarf. So gibt auch Rein im dritten Theile seiner Schrift statt der Kritik, die jeder denkende Leser erwartete, nur ganz unfruchtbare Tüfteleien über „das Verhältnis der Regierung zur Zucht,“ ferner über „das des Unterrichts zur Zucht“, theoretische Erörterungen über Eintheilung der Pädagogik und Ähnliches, mit denen sich, man verzeihe den Ausdruck, kein Hund vom Ofen locken lässt, die man weder in der Schule noch in der häuslichen Erziehung anwenden kann, die man kaum zu wissen braucht; denn auch ohne dieses kann man ein guter und tüchtiger Lehrer sein, sonst müsste es Millionen von Lehrern, die eifrig, treu und gewissenhaft sind und auch an ihrer weiteren geistigen Ausbildung rüstig arbeiten, aber keine Freude an Spitzfindigkeiten und unfruchtbarem Wortkram haben, am Tage des jüngsten Gerichtes schlimm ergehen. Rein legt der Dreitheilung der Herbartschen Pädagogik offenbar viel zu viel Wert bei und verschwendet zu viele Worte über dieselbe. Mit solchem gelehrten Krimskrams aber, auf den das Ganze schließlich hinausläuft, gewinnt man keine wahre, lebensfähige pädagogische Weisheit. Wir können darum Rein durchaus nicht beistimmen, dass es für den Lehrer und Erzieher die Hauptsache sei und bleibe, diese Begriffe (Regierung, Unterricht, Zucht) zu bearbeiten. Herbart sagt ja selbst, dass diese Begriffe in der Praxis nicht überall getrennt werden können; wozu also das Aufspüren der feinsten Unterschiede, über welche die Herbartianer selbst miteinander nicht gleicher Meinung sind und wahrscheinlich auch nie werden? — — „Was hat nun das Werkchen Reins denn eigentlich für einen Zweck?“ — wird mancher Leser fragen. Antwort: Wir wissen es ebenso wenig wie die Fragenden. Jeder Lehrer, der nur etwas über seine Lebensaufgabe nachdenkt, muss sich doch sagen, dass er bei seiner Thätigkeit auf drei Dinge sein Augenmerk zu richten habe, nämlich auf die äußere Leitung

der Kinder, möge man sie nun Disciplin, Regierung oder Zucht im engeren Sinne, meinetwegen sogar Polizei nennen, auf den Unterricht selber und auf die innere Leitung der Kinder, die eigentliche Zucht, Erziehung, Charakterbildung oder wie man sie immerhin nennen will. Auf Wortgeklaube kommt es hierbei gar nicht an; die Hauptsache des dritten Punktes ist, dass der sich entwickelnde Mensch zur Selbstständigkeit im Fühlen und Denken, Urtheilen und Handeln sich und andern gegenüber geführt werde. Dass diese Selbstständigkeit eine edle und würdige, auf reiner Sittlichkeit beruhende, dem Einzelnen und der Gesammtheit wohlthuende und für beide Theile zur weiteren Entwickelung förderliche sein soll, ist selbstverständlich. Dieses und Ähnliches habe ich — und Tausenden von Lehrern wird es ebenso ergangen sein — mir oft genug gesagt, bevor ich von Herbart als Pädagogen genauere Kenntnis besaß. Auch habe ich schon längst vorher **selbst meinen Schülern** in den oberen Classen die Erkenntnis beigebracht und sie von ihnen geradezu aussprechen lassen, dass die äußere Leitung bei ihnen immer mehr überflüssig werde, je mehr die innere Leitung, die Charakterbildung, auf sie eingewirkt habe, ebenso dass nicht der bloße Unterricht, nicht die bloße Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten das alleinige oder das Hauptziel für sie sei, sondern das, was den Menschen erst zum Menschen macht, nämlich die Charakterbildung. Ich begreife gar nicht, wie man über so einfache und klar auf der Hand liegende Dinge Bücher schreiben, eine ganze Literatur hervorrufen, sich erhitzen und befehden kann, noch weniger aber, wie man über diejenigen Lehrer, welche keinen Geschmack daran finden, diese in der Praxis ineinanderfließenden Punkte auf Spitzfindigkeiten und Tüfteleien zu untersuchen, mitleidig die Achsel zucken oder sie gar als unwissende und untüchtige Pädagogen ansehen kann. Wenn in solchen Sachen die vielgerühmte, sogenannte „wissenschaftliche Pädagogik“ etwas Wertvolles erblickt, dann bedauere ich sie einfach. Der Elementarlehrer wird bei einer solchen falschen Wertschätzung der subtilsten Dinge nur in seinem pädagogischen Sinne beunruhigt, es wird ihm, wenn er es redlich meint, angst und bange, zumal er durchschnittlich nicht Kenntnisse und Bildung genug besitzt, um aus sich selbst einen Ausweg, Beruhigung und Berufsfreudigkeit, die er ob all diesem fast verliert, wiederzufinden. Der akademisch gebildete Lehrer aber, der ob seines Studiums nicht einseitig geworden ist, sondern den gesunden Menschenverstand und die Fähigkeit einer richtigen Wertschätzung der Dinge dieser Welt bewahrt hat, sagt zu solchen Allotrien einfach „Quatsch“ und „weg damit“. Statt ihn anzulocken und aufzumuntern, hat man ihn so noch von dem Guten, was die Herbartsche Pädagogik etwa bietet, abgeschreckt und zwar meistens für immer. —

Um aber doch etwas an dem Reinschen Schriftchen zu loben, müssen wir gestehen, dass sich in demselben dessen große Geschicklichkeit zeigt, aus zwei größeren Büchern ein kleineres drittes mit denselben Redensarten, ja zu einem großen Theile mit wörtlich aus ihnen entnommenen Sätzen zusammenzustellen. Um dem Leser ein kleines Bild davon zu geben, wie der Autor, Herr Dr. Rein gearbeitet und was derselbe darunter versteht, „sich“, wie er S. 7 sagt, „möglichst an die Worte Herbarts zu halten“, stellen wir hier einige Partien aus dem Reinschen Buche den entsprechenden Auslassungen Herbarts wörtlich gegenüber.

Herbart.

Die ganze Seite 140 von Herbarts Allg. Pädagogik, Göttingen, Röwer, 1806 (Ausg. von Bartholomäi, 1877, S. 43), II. Buch, 3. Capitel, I, lautet:

„Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung.

Bei der Erkenntnis findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Theilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung.

Die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen, und das Gemüth geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüth begleitet ihren Gang.

Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfasst Natur und Menschheit. Nur einige Äußerungen der Menschheit gehören der Theilnahme."

S. 141. „Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfange. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

Kann die Theilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden" etc.

Rein. S. 13.

„Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, im Bilde nach, die Theilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung, bei jener findet eine Unterscheidung statt zwischen der Sache und dem Bilde, die Theilnahme dagegen vervielfältigt dieselbe Empfindung; die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen und das Denken (?) geht von einem zum andern; Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein und das nachempfindende Gemüth begleitet ihren Gang. Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfasst Natur und Menschheit. Die Erkenntnis ist endlos, ist immer beim Anfang und gleiche Empfänglichkeit ziemt hier dem Manne wie dem Knaben. Der Theilnahme steht immer der Egoismus nahe, dessen Kraft nie zu starke Gegengewichte findet." (Man achte auch darauf, wie Rein die richtige Interpunction Herbarts verschlechtert hat.)

Allg. Päd., S. 204 (Ausg. v. Bartholomäi, S. 62), II. Buch, 5. Capitel. „Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen."

S. 18. „Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was (?) die Erziehung verlangt, aufzuführen." [Hier hat Dr. Rein so gedankenlos abgeschrieben, dass er selbst einen sprachlichen Fehler Herbarts (welches statt was) mit abschrieb.]

Allg. Päd., S. 207. 208. (Ausg. v. Barthol., S. 63). „Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen; er muss die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen. Denn das Vollziehen ist endlos;" . . . . . . „Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber dass er vielseitig daran arbeiten könne; dies muss die Jugendbildung vermitteln. Sie muss also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen."

Umriss pädag. Vorlesungen. 2. Aufl. 1841. S. 103. 104 (Ausg. v. Barthol. S. 205), §. 125.

„Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir nun voraus, dass

S. 18. „Der synthetische Unterricht (er) hat zweierlei zu besorgen: Er muss die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten, nicht eben durchaus vollziehen. Denn das Vollziehen ist endlos. Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber dass er vielseitig daran arbeiten könne, dies muss die Jugendbildung vermitteln. Sie muss also nächst den Elementen die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen. Dazu wird vorausgesetzt, dass der blos darstellende und der analytische Unterricht während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen, sonst bleibt der Erfolg insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf

Herbart.	Rein.
der blos darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muss hier mit angewöhntem Fleiß, und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken."	des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muss hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken." —

In dieser Weise ist das ganze Reinsche Buch geschrieben. Ganze Sätze und Absätze, ja halbe Seiten oder auch ganze Seiten sind wörtlich, ohne Anführungszeichen zu setzen oder sonst die Entlehnung anzudeuten, aus Herbart entnommen. Das nennt der ehrliche Germane nicht mehr „Halten" an einen Autor, sondern auf gut Deutsch „abschreiben".

Aus welcher Absicht nun auch das Büchlein gemacht worden sei, jedenfalls wird der Verfasser (?) bei ruhiger Erwägung zugeben müssen, dass die Ausführung als verfehlt und überflüssig zu bezeichnen ist.

Fast ebenso schwach wie die erste ist die zweite Arbeit Reins, betitelt „Betrachtungen über Methode und Methodik" (Wien, Pichler 1876, zweites Heft der von Rein herausgegebenen „Pädagogischen Studien"). Doch enthält dieselbe insofern einen Fortschritt, als der berühmte Herbartianer in derselben nicht einfach aus Herbart zusammengestoppelt hat. Dafür leistet er aber in der massenhaften Citatenanführung alles Menschenmögliche. Selten ist mir eine Schrift zu Gesicht gekommen, welche verhältnismäßig einen solchen, wahrhaft verwirrenden Wust von Citaten lieferte wie diese. Originelle Gedanken und selbstständige Ansichten aber, welche das Lesen des Büchleins lohnen könnten, finden sich in demselben nur wenige, und diese wenigen hätten viel besser in einem kleinen Artikel einer pädag. Zeitschrift Ausdruck gefunden, als in einem besonderen Schriftchen.

Wie das Vorwort sagt, verfolgt diese literarische Leistung Reins denselben Zweck wie die erstgenannte, nämlich „zum Studium der Herbartschen Pädagogik aufzufordern". Und was enthält dieselbe nun Wichtiges, um diesen Zweck zu unterstützen? — Als Kern birgt sie auf $4^1/_2$ Seiten (S. 25 bis 29; Seite 30 ist Schluss) die Entwickelung des Begriffes Methode nach dem Sprachgebrauche, das andere ist überflüssige Zuthat, Schale. Rein will dem Leser sagen, dass er mit Stoy unter Methode die Art und Weise versteht, wie der Unterrichtsstoff an den Zögling herangebracht werden soll, dass er hiernach die Methode allein auf das Lehrverfahren beschränkt, also die Auswahl, Aufeinanderfolge und den Zusammenhang der Lehrgegenstände von dem Gebiete der Methode ausschließt, dass ferner die Methode in eine analytische (= Zerlegung des vorhandenen Gedankenkreises des Kindes, Ordnen, Ergänzen und Berichtigen desselben) und eine synthetische (= Erweiterung des Gedankenkreises des Zöglings durch Darbieten von Neuem) zerfalle, und

dass endlich dem Gange des Unterrichts (Methode) als Nebenbegriff die Technik desselben, bestehend aus den vier formalen Stufen, den Lehrformen und den Lehrveranstaltungen, beizufügen sei.

Diese wenigen Sätze sind die Quintessenz der ganzen Mixtur. Rein hat dieselben aber so verbrämt, dass ein ganzes Büchlein daraus geworden ist. Überhaupt liebt er es ebenso wie viele Herbart- und Zillerianer, besonders aber sein werter Mitarbeiter Zillig, breitspurig zu schreiben. Wer etwa glauben sollte, wir thäten dem Autor unrecht, der lese das Schriftchen selbst durch, dann wird er unsere Worte nur zu bald bestätigt finden. Dasselbe besteht aus drei Abschnitten und enthält: 1) „Einleitende Betrachtungen“ (S. 1—8), 2) „Stimmen aus der Pädagogik über Methode und Methodik“ (S. 8—22) und 3) „Positives“ (S. 22—30). Diese dritte Überschrift ist eine sonderbare, desgleichen der Ausdruck „Stimmen aus der Pädagogik“; doch ist man nachgerade die Sonderbarkeiten der Herbartianer fast gewöhnt, so dass wir darüber hinwegsehen wollen.

Die einleitenden Betrachtungen stimmen ein Klagelied an über die angebliche „Methodenwuth“ der neueren Zeit und sind meist zusammengesetzt aus Citaten der verschiedensten Autoren, deren wir 17 zählten. Rein sagt (S. 2), dass „jeden Tag neue Methoden angepriesen werden, jede Anstalt, jede Dorfschule ihre eigenen Liebhabereien verfolge“. Wie viele Schulen hatte denn der damals noch jugendliche Verfasser schon wirklich besucht und geprüft, als er eine solche Behauptung von **allen** Schulen in die Welt hinausposaunte? Wir bezweifeln nämlich zur Ehre des deutschen Lehrerstandes die Richtigkeit dieses Rein'schen Ausspruches. Die Lehrer wenden doch im allgemeinen nur diejenige Methode an, welche ihnen während ihrer Ausbildung von den Herren Seminar-Directoren und -Lehrern oder von den tonangebenden Lehrbüchern als die beste empfohlen wird. So lassen sich die Methoden leicht zählen, was Rein als Seminarlehrer ja selber am besten wissen konnte. Vielleicht verwechselt er hier Methode mit Lehrform oder Lehrmanier, welche jeder Lehrer je nach seiner Individualität und nach dem Rechte der persönlichen Freiheit neben und mit einer gewissen Methode anwenden kann und darf. In der That zählt er (S. 2) die heuristische, katechetische etc. Lehrform zu den Methoden, während er später (S. 23ff.) eine wissenschaftlich begründete, klare und richtige Unterscheidung dieser beiden Begriffe durchzuführen versucht. Weiter beklagt Rein in der Einleitung mit Stoy, dass die Lehrer der Gegenwart von keiner Schulweisheit und keiner pädagogischen Mode (soll wol heißen Methode) sich fesseln ließen, was uns jedoch eine Übertreibung zu sein scheint. Richtiger dagegen ist die weitere Behauptung, dass der Begriff Methode nicht allgemein feststehe. —

Statt nun gleich diesen pädagogischen Begriff kurz und bündig klar zu stellen, führt der Verfasser uns im zweiten Abschnitte eine Unzahl von Aussprüchen theils berühmter, theils obscurer Pädagogen vor (wir zählten deren über 40), von welchen fast jeder eine andere Ansicht über Methode kundgibt. Wozu nun die Anführung dieser vielen, von Rein selbst mit Recht zum größten Theile für falsch gehaltenen Meinungen? Wahrheit geben sie nicht, sie dienen also nur dazu, den Aufklärung erwartenden Leser zu verwirren. Mir wenigstens ging es beim Lesen dieser vielen heterogenen Meinungen, welche

man zum richtigen Verständnisse des besprochenen Begriffes gar nicht nothwendig hat, fast ebenso wie dem Schüler in Goethes Faust:

„Es ward mir von alledem so dumm,
Als ging' mir ein Mühlrad im Kopfe herum." —

Man sollte nun meinen, im dritten Acte „Positives" betitelt, würde nun endlich der Held erscheinen, d. h. Rein würde uns hier gleich seine eigene scharfsinnige Meinung über Methode offenbaren. Mit nichten. Er hat sich einmal zu sehr in das Citiren verliebt. Noch 6 bis 8 Citate müssen wir erst hinunterschlucken, bevor wir am Schlusse des Büchleins Reins eigene Ansicht erfahren. Aber auch bei dieser stützt er sich theilweise wieder auf Stoy und Herbart u. a., während er merkwürdigerweise Zillers Ansicht verwirft. Ziller erklärt die Methode als einen psychologisch richtigen Gang zu einem bestimmten Ziele, er nimmt also diesen Begriff in einem weiteren, für alle Wissenschaften gültigen Sinne. Rein dagegen versteht „mit dem Sprachgebrauche", dem doch sonst Herbart und seine Jünger bei ihrer Terminologie nur zu oft geradezu ins Gesicht schlagen, unter Methode nur das Verfahren, „wie der Stoff dem Schüler übermittelt werden soll". — Die letzten Seiten enthalten natürlich wieder Citate, und das Büchlein schließt auch mit solchen auf S. 30.

Inwiefern nun dieses Reinsche Schriftchen zum Studium Herbarts anregen und beitragen soll, was doch der Verfasser als Zweck desselben angibt, ist uns unklar geblieben; denn von Herbart selbst ist in derselben außer einigen Citaten wenig die Rede. Übrigens ist die Methode nur ein Theilchen des großen Herbartschen pädagog. Lehrgebäudes und an und für sich wenig geeignet, als Einführung in die Pädagogik Herbarts zu dienen. — Wir haben über das besprochene Schriftchen Reins noch manches in petto, aber der uns zugemessene Raum dieser Blätter nöthigt uns abzubrechen. Nur auf einen Hauptirrthum müssen wir noch hinweisen. Seite 29 ordnet der Verfasser die formalen Unterrichtsstufen der Technik des Unterrichts unter. Das ist entschieden falsch; denn diese Stufen schließen die analytische und synthetische Methode ein, gehören also nicht zur Technik, sondern zur Methode des Unterrichts. Es passirt also selbst einem Hauptvertreter der Herbartschen Richtung, dass er in einem wesentlichen Punkte daneben gegriffen hat. Wäre dieses aber nun einmal einem Antiherbartianer, einem „Vulgärpädagogen" oder selbst nur einem selbstständigen, nicht überall mit ins wissenschaftliche Horn stoßenden, sonst aber biederen Herbartianer passirt, wie gewaltig würde nicht gleich das ganze Heer der Herbartsjünger auf ihn losgefahren sein! Mindestens hätte man ihm ganz kategorisch die Fähigkeit, über ihre unfehlbaren Päpste Herbart und Ziller zu urtheilen, aberkannt. Wem fallen hierbei in Bezug auf Rein nicht Gretchens Worte ein:

„Wie konnt' ich sonst so tapfer schmälen,
Wenn thät ein armes Mägdlein fehlen." —

Die folgende Schriftreihe Reins, mit der wir uns nun zu beschäftigen haben, führt den Titel: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen." Dresden, 1878 ff. Bis jetzt sind von dieser Reihe die ersten sechs Schuljahre in je einem Bande erschienen. Die ganze Anlage und die Theorie ist von Rein, an der praktischen Ausarbeitung haben die Seminarlehrer Pickel und Scheller in Eisenach u. a. theilgenommen. —

Alle diese Arbeiten fußen auf Zillers Theorie von der Concentration des Unterrichts, führen dieselbe aber in einer besonderen, von Ziller und seinen strengsten Anhängern manchmal abweichenden Weise durch. Nach Zillers Ansicht muss nämlich der Zögling dieselben Entwickelungsstufen durchlaufen, welche die Menschheit in ihrer Culturentwickelung durchschritten hat. Darum soll in jedem der acht Schuljahre in der Volksschule ein der Culturgeschichte der Menschheit entlehnter Stoff, welcher einen sittlichen Kern besitzt, als Mittelpunkt des gesammten Unterrichts hingestellt und behandelt werden, so dass die übrigen Fächer sich diesem sogenannten „Gesinnungsunterrichte" anschließen und unterordnen, um den sittlichen Stoff zu stützen und zu tragen und ihn dadurch sittlich wirksamer zu machen. Für die acht Schuljahre der Volksschule empfiehlt nun Ziller folgende „Gesinnungsstoffe", auch „Concentrationsstoffe" genannt:

Für	das	erste	Schuljahr	12 Grimmsche Märchen.
„	„	zweite	„	Robinson.
„	„	dritte	„	die Patriarchen.
„	„	vierte	„	die Zeit der Richter in Israel.
„	„	fünfte	„	die Königszeit in Israel.
„	„	sechste	„	das Leben Jesu.
„	„	siebente	„	die Apostelgeschichte.
„	„	achte	„	die Reformationszeit. (Katechismus.)

Zur Kennzeichnung unseres Standpunktes bemerken wir hierzu: die Annahme von acht Culturstufen ist eine vollständig willkürliche, überdies eine unvollständige nach unten und nach oben hin. Wer sich nur ein wenig um die Urgeschichte der Menschheit gekümmert hat, sieht sofort, dass ganze Stufenreihen fehlen. Die Stufe der Sprachlosigkeit, des Fetischismus, des Polytheismus etc. fehlt. Wissenschaftlich ist diese Annahme also nicht, aber sie ist auch nicht einmal streng orthodox, was doch die Zillerianer sein wollen. Nach der biblischen Auffassung geht nämlich der Zustand der ersten Menschen vom Standpunkte der höchsten Vollkommenheit in den der ärgsten Verkommenheit über, aus welchem erst Christus Rettung bringt. Weshalb soll nun die deutsche, denkende Lehrerwelt auf dieses schiefe, willkürliche System Zillers schwören? Nach oben hin fehlt die wichtigste aller Culturstufen, ohne deren Kenntnis der Mensch ein Träumer oder loser Schwätzer bleibt und sich gar nicht in der Welt, wie sie sich jetzt überall zeigt, zurecht finden kann, nämlich die der Jetztzeit (vergl. auch meinen Artikel „Zehn sonderbare Ideen Zillers" im „Pædagogium". Octoberheft 1884. S. 60). Die Robinsonstufe ist keine reine Culturstufe für sich, sondern eine gemischte, welche sogar Dinge voraussetzt, die weit über sämmtlichen acht Culturstufen Zillers liegen und von denen die Schüler nach Zillers Sinne also niemals etwas hören werden. Die maßlose Willkür Zillers zeigt sich auch darin, dass er der sogenannten Culturstufe des Lebens Jesu (durchläuft überhaupt die Menschheit das Leben Jesu jemals als eine Culturstufe?) nur dieselbe Wichtigkeit beimisst wie der der Patriarchen, der Richter oder der Könige in Israel. Eine solche Wertschätzung ist doch absolut falsch und unhaltbar. Auch ist die ganze Aufstellung von acht Culturstufen keine solche, welche für Protestanten, Katholiken etc. gleiche Gültigkeit hätte. Für die Katholiken ist ja leider die Reformationsstufe eine Stufe des Verfalls, der Ketzerei und der sittlichen Entartung. Nach unserer

Ansicht hat Ziller einmal irgendwo gelesen oder ist selbst zu dem bestechenden, aber unhaltbaren Vergleiche von den Culturstufen der Menschheit und den Entwickelungsstadien des einzelnen Menschen gekommen und hat nun diesen allerdings interessanten Gedanken als ein neues Evangelium in sein pädagogisches System hineingezwängt. Das nennt man nun „wissenschaftliche Pädagogik“, und wer solche Schrullen nicht mitmachen und glauben will und infolge besserer Erkenntnis auch nicht kann, heißt einfach „Vulgärpädagoge“, „bloßer Praktiker“. Wenn die acht culturhistorischen Stufen wirklich unseren acht Schuljahren entsprächen, so müsste der 14jährige Knabe auch schon zum Manne geworden sein. — — Von dem oben vorgeführten Plane Zillers weicht nun der Reinsche, wie bereits angedeutet, in verschiedenen wichtigen Punkten ab; auch die Ausführung Reins ist nicht immer im Zillerschen Sinne gehalten. Namentlich in der ersten Auflage des ersten Schuljahres (1878) hat er sich noch nicht sclavisch an die Concentrationsidee Zillers gebunden. Er nimmt z. B. auch die Richter und Könige statt in zweien in einem Schuljahre (dem vierten) durch und lässt das Leben Jesu schon im 5ten statt erst im 6ten Schuljahre behandeln. Ebenso behandelt er in der Heimatskunde auch Stoffe, welche nicht unmittelbar von den Märchen geboten werden. Dabei polemisirt Rein, was ich die Leser wol zu beachten bitte, anfangs in kräftigen Worten gegen Zillers Übertreibung der Concentration „rechnet nicht auf die Zustimmung der orthodoxen Anhänger Zillers“ und will die Lehrer „vor einer Künstelei bewahren, wie sie die stricte Durchführung der Zillerschen Concentrationsidee nothwendigerweise mit sich bringen müsse“ (Vorwort zur 1. Aufl. des 1. Schulj.). Desgleichen bekämpft er im 1. Schuljahre ganz energisch Zillers Ansichten in Bezug auf die Durcharbeitung des Stoffes. Er sagt: „Die Ziller'sche Forderung, dass jede methodische Einheit durchaus nach den fünf formalen Stufen durchgenommen werden müsse, führt unbedingt auf Künstelei. Wo kein systematisches Material vorhanden ist, warum solches denn mit Mühe herbeiziehen? Wo keine Vorbereitung sich nöthig macht, warum denn die Zeit vergeuden? Freie Anwendung der fünf formalen Stufen auf die verschiedenen Lehrfächer . . . ist nach unserer Ansicht das allein Richtige. Wo eine der Stufen dem Stoffe Zwang anthut, gereicht sie zum Schaden, nicht zur Förderung des geistigen Processes. Also Freiheit in der Anwendung“ (S. 36 der 1. Aufl.). So spricht der Dr. Rein vom Jahre 1878. Im Jahre 1882 sagt aber Rein in der zweiten Auflage des 1. Schuljahres (S. 41 ff.) von diesen formalen Stufen das gerade Gegentheil: „Die formalen Stufen sind, eben ihrer formalen Natur wegen, auf allen und jeden Unterricht, der sich aus der Natur des menschlichen Geistes ableiten lässt, anzuwenden. Jedes bloße Belieben, jede Willkür in der Behandlung des Stoffes ist ausgeschlossen.“ Ferner: „Die formalen Stufen sind nicht nur im großen und ganzen, beim Fortschritt des Unterrichts in weiten Distanzen zur Anwendung zu bringen, sondern jedes kleinste Unterrichtsganze, jede methodische Einheit muss nach denselben durchlaufen werden.“ „Es ist eine vollständige Verkennung der Sache, zu meinen, dass die Herbart-Zillersche Methodik der Unterrichtsthätigkeit einen unerträglichen Zwang auflege, den Unterricht in steife Formen presse“ etc. — Wenn Dr. Rein, der bis 1878 doch schon jahrelang im Herbart-Zillerschen Ideenkreise gelebt und geschriftstellert hatte, in dem Zeitraum weniger Jahre

der deutschen Lehrerwelt die verschiedenartigsten, sich geradezu widersprechenden und einander aufhebenden Urtheile auftischt, wie kann er sich da noch wundern, wenn unbefangene Lehrer sich seinen schnell wechselnden Ansichten gegenüber kritisch und vorsichtig verhalten? Wir nehmen Dr. Rein die Wandlung seiner Ansichten durchaus nicht übel, aber wir fragen: verdient es die deutsche Lehrerschaft, nun gleich mit Spott und Hohn beworfen und als „Dilettanten“, „Vulgärpädagogen“, „bloße Praktiker“ etc. gescholten zu werden, wie dies in der Presse der sogenannten „Wissenschaftler“ zum guten Tone gehört und alle Augenblicke geschieht, wenn sie solche subjective Wandlungen gar nicht oder nicht gleich zur selbigen Stunde wie Rein mitmachen wollen, wenn sie nicht zu den chamäleonartigen Naturen gehören, die heute schwarz als schwarz, morgen aber als weiß, übermorgen als roth etc. ansehen können? So ist nach Rein einmal die strenge Forderung Zillers ein Schaden für die Schule, eine leidige Fessel, das andere Mal ein Segen und ein Gebot, von welchem abzuweichen eine Todsünde ist. Und so werden wir noch von mehreren Wandlungen der Ansichten Reins hören. —

Im Jahre 1878 bei der 1. Aufl. des 1. Schuljahrs weichen, wie schon erwähnt, Rein und seine Mitarbeiter bereits vielfach von den Zillerschen Bestimmungen ab; zwei Jahre später (1880) finden sie, dass der von ihnen abgeänderte Zillersche Plan doch noch nicht durchführbar sei, und so nehmen sie weitere Änderungen an demselben vor, indem sie statt eines Gesinnungsstoffes, welches doch nach Ziller der alleinige Concentrationsstoff sein soll, deren zwei annehmen. Sie fügen nämlich dem religiösen noch einen profanen Gesinnungsstoff hinzu. (Drittes Schuljahr 1880.) Im folgenden Jahre (1881) wird wieder geändert, z. B. Moses aus dem vierten in das dritte Schuljahr verwiesen (vgl. 4. Schuljahr 1881). — So gestaltet sich jetzt (1881) der Gesammtplan Reins nach S. V des 4. Schuljahres folgendermaßen:

Gesinnungsunterricht.

I. Schuljahr:	Märchen.	Das Leben Jesu wird im Anschluss an die kirchlichen Feste in erbaulicher Weise den Kindern nahe gebracht.
II. „	Robinson.	

A. Religiöse Reihe.		B. Profane Reihe.	
III. Schuljahr:	Patriarchen.	III. Schuljahr:	Sagen der Heimat.
IV. „	Richter, Könige.	IV. „	Nibelungen.
V. „	Jesus Christus.	V. „	Deutsche Geschichte.
VI. „		VI. „	
VII. „	Paulus.	VII. „	
VIII. „	Luther.	VIII. „	

In der speciellen Ausführung gestaltet sich nun der eben angeführte Gesammtplan Reins in Bezug auf die Concentration für das vierte Schuljahr so, wie folgende Übersicht (S. V. a. a. O.) zeigt:

A. Sachunterricht.			B. Formenunterricht.	
I. Gesinnungsunterricht.		II.	I.	II.
1. Reihe.	2. Reihe.		Deutsch.	1. Rechnen.
Richter, Könige.	Nibelungen.	1. Geographie.	(Concentr.	2. Zeichnen.
		(Heimat, Rhein, Donau.)	Lesebuch.)	3. Singen.
		2. Naturkunde.		4. Schreiben.

Dieser Plan beweist, dass die strenge Zillersche Concentration auch nach Reins Ansicht nicht durchführbar ist. Wenn nun letzterer trotzdem noch seine Bearbeitung eine „Concentration“ nennen will, so kennt er entweder die Bedeutung dieses Wortes nicht, oder er escamotirt unter der Hand in dasselbe einen ganz anderen Sinn. Concentriren heißt nämlich, etwas auf einen Mittelpunkt hindrängen. Nun erkennt man aber aus vorstehender Übersicht des Unterrichts im vierten Schuljahre sofort, dass hier nicht **Ein** Mittelpunkt, sondern **Viele** vorhanden sind, nämlich: 1) Richter, 2) Könige, 3) Nibelungen, 4) Heimat, 5) Rechnen, welches die Verfasser bereits im dritten Schuljahre (S. 10) ausdrücklich vom Concentrationskreis ausschließen, 6) Zeichnen (ebenso wie das Rechnen S. 10 ausgeschlossen). Wenn uns Rein nun weißmachen wollte, diese Unterrichtsfächer würden doch innerlich so aufeinander bezogen, dass doch nur ein Mittelpunkt vorhanden sei, so wäre dieses reine Flunkerei oder mindestens Selbsttäuschung. So lose Beziehungen, ja meist innigere, finden ja in den Schulen der „Vulgärpädagogen“, auf welche die Zillerianer vornehm herabblicken, auch statt; aber diese Art der Concentration verwirft ja ein Zillerianer als „unwissenschaftlich“, als „nichterziehend“, „trivial“ und „unpädagogisch“. —

Doch trösten wir uns. Auch dieser Gesammtplan Reins ist noch nicht ernst gemeint, der Autor hat nur gescherzt; denn zu unserm größten Erstaunen lesen wir im letzten Hefte der von Rein herausgegebenen „Pädagogischen Studien: „In den neuen Auflagen (d. h. der Schuljahre) wird man **volle Übereinstimmung** mit der Zillerschen Concentrationsidee finden.“ Also das Neueste ist, dass Rein auch zu den frommen orthodoxen Zillerianern, die er im Jahre 1878 noch tüchtig ausgescholten hat, mit Sack und Pack übergegangen ist und für die nächste Zeit vollständig rite und legal darauf loszillern wird. Bei anderen denkenden Männern ist es gerade umgekehrt. Je mehr sie in ihrem selbstständigen Denken reifen, desto mehr machen sie sich von den Fesseln eines mangelhaften Systems, wie doch das Zillersche genannt werden muss, frei und behalten nur das Gute davon. — Wir haben bis jetzt schon mehrere Wandlungen oder Häutungen des Verfassers kennen gelernt. Wie viele deren noch in Aussicht stehen, wie oftmals Dr. Rein sich noch häuten wird, bevor er der pädagogischen Schriftstellerei Valet sagt, das mögen die Götter wissen. Du aber, deutsche Schulmännerwelt, freue dich, denn siehe, es ist ein Prophet erstanden im Lande, der dich das Häuten lehrt. Doch Scherz beiseite, welcher Plan, welche Ansicht, dürfen wir doch jetzt mit Recht fragen, ist denn eigentlich die wissenschaftlich richtige? Ohne Zweifel diejenige, welche Dr. Rein zufällig gerade im letzten Kalenderjahre lehrt. Die reine Willkür ist also bei ihm die vielgerühmte Wissenschaftlichkeit in der Pädagogik. Wer nun nicht den Ansichten Reins, die er gerade in diesem Jahre hat, beistimmt, ist natürlich ein „unwissenschaftlicher“, ein „Vulgär-Pädagoge“. Stimmt er aber Rein in diesem Jahre bei und hält an seiner Ansicht noch im nächsten Jahre fest, ohne sich wieder umwandeln zu lassen, so ist er dann ebenfalls ein unwissenschaftlicher Vugär-Pädagoge, „nicht fähig Herbart oder Ziller zu verstehen, geschweige denn zu beurtheilen, wie Dr. Dittes, Dr. Fröhlich“ u. a., oder mindestens „in Vorurtheilen befangen“ (cfr. Vorwort zum 4. Schuljahr S. V).

Zum Beweise, dass Zillers und Herbarts Ideen bald allgemein Anklang

finden werden, beruft sich Dr. Rein auf Dörpfeld, Thrändorf u. a. — Dr. Thrändorf ist für uns zu unbedeutend und zu einseitig, als dass seine Stimme schwer in die Wagschale fallen könnte. Anders ist es mit Dörpfeld. Aber gerade dieser hält ja im wesentlichen fest an dem Unterricht nach concentrischen Kreisen, gegen welche Rein immer eifert, und die er als unpsychologisches Verfahren bezeichnet. Dörpfeld will von Zillers und Reins Märchen und Robinson, überhaupt dem in culturgeschichtlichen Stufen fortschreitenden Unterrichte nichts wissen. In dem Evang. Schulblatt von Dörpfeld, im 23. Bande (1879), S. 118, sagt derselbe: „Mochten die Verfasser der Schuljahre über die Märchenfrage denken, wie sie wollten, so würden sie meines Erachtens dem großen Hauptzweck ihrer Schrift weit besser gedient haben, wenn sie sich auf dem Boden der bestehenden Schulordnungen gehalten und demgemäß anstatt der Märchen eine gute Auswahl biblischer Geschichten behandelt hätten (z. B. aus dem A. T. die Anfangsgeschichte aus der Urzeit und die abgerundete Lebensgeschichte Josephs); denn dann konnte ihr Buch von den Tausenden der Lehrer, welche in einer Unterclasse arbeiten, sofort... benutzt werden.“ Freilich enthielte es da nichts Neues. „Und bei dem heimatkundlichen Stoffe, der vorwiegend mit Rücksicht auf die zu behandelnden Märchen ausgewählt ist, geht es theilweise wieder so. Überdies steht zu befürchten, dass mancher über die ihm anstößige Märchenfrage stolpert und darob die Hauptsache, welche aus dem Schriftchen gelernt werden kann, vergisst“ (S. 119). Dabei behandelt Dörpfeld Herrn Dr. Rein als Freund und darum sehr glimpflich. —

In der That müssen wir gestehen, dass in manchem der Schuljahre auch brauchbarer Stoff zur geistigen Nahrung der Kinder enthalten ist, sie also mit Vorsicht und Auswahl benutzt werden können, dass die Lehrer für das Unterrichtsverfahren manchen beherzenswerten Wink aus denselben entnehmen, manche Anregung empfangen können, dass es pädagogisch richtig und anerkennenswert ist, die Methode auf Psychologie zu gründen und die Lehrfächer innerlich zu verbinden. Nur ist das eben nichts Neues; es steht in hundert anderen Büchern auch. Die peinliche Zillersche und Reinsche Concentration aber mitsammt der Theorie über Gesinnungsunterricht und culturgeschichtliche Stufen müssen wir mit Paulus (2. Thess. 2, 11) als einen „kräftigen Irrthum“, d. h. als eine den Kurzsichtigen bestechende und vielen als Wahrheit erscheinende falsche Lehre bezeichnen. Fröhlichs Urtheil in seiner „Wissenschaftlichen Pädagogik“, „dass in Zillers pedantischer Übertreibung der Concentrationsidee ein ganzes Nest von pädagog. Sonderbarkeiten sitze“, ist deshalb vollkommen richtig. Ebenso unterschreiben wir trotz der Nörgeleien Zilligs in den „Pädagog. Studien“ von Dr. Rein (1884, 2. Heft), die klare und richtige Auseinandersetzung Fröhlichs, dass „die Vorstellung einer Handlung sich an deren Schauplatz anschließe“. Ziller und Rein kehren aber die Sache um, sie machen die Handlung zum Kernpunkte und schließen die Vorstellung vom Schauplatze daran an; das ist die verkehrte Welt, in welcher die Dinge auf dem Kopfe stehen, das ist unpsychologisch.

Wir wollen hier zunächst zu dem Gesammtplane noch einiges bemerken, ohne aber die tief greifende Frage ganz erschöpfen zu wollen. — Dass es pädagogisch nothwendig sei, **ein** Lehrfach oder **einen** Unterrichtsgegenstand zu einem alles beherrschenden Mittelpunkte zu erheben, diesen Beweis sind

Ziller und Rein bis jetzt schuldig geblieben. Das Kind und seine Entwicklung bedürfen dieses Zwanges nicht, ja sie vertragen ihn nicht. Das Kind sieht und hört in einer Woche, an einem Tage die heterogensten Dinge und Urtheile, ohne dass es die Einheit seiner Persönlichkeit verlöre. Ja, es ist geradezu verderblich, tödtet das Interesse und allen höheren Aufschwung, wenn sich alles nach **einer** Spitze richtet und deretwegen alle übrigen Fächer zerrissen werden. Wenn es nach Ziller und Rein so vieler Kenntnisse und Studien seitens des Erziehers, eines so künstlichen Lehrsystems und so manches andern concentrischen Unterrichtsapparates bedürfte, um gute Menschen zu erziehen, so stände es um die sittliche Bildung der Menschheit schlecht. Denn nur wenigen Kindern ist es vergönnt, von einem echten Zillerianer erzogen zu werden oder Dr. Reins Seminarübungsschule zu besuchen. Der größte Theil der Menschheit ist ohne „Concentration", also ohne guten Charakter oder unerzogen, aufgewachsen. Es ist nur schade, dass der liebe Gott nicht wenigstens jeden Christen in der Taufe sogleich mit etwas Concentrationswasser betupfen ließ. — Die stärksten moralischen Arzneien liegen übrigens nicht oder nicht allein im Unterrichte, dessen sittliche Wirksamkeit von Herbart, Ziller und nach ihnen auch von Rein viel zu sehr überschätzt wird, sondern weit mehr in der Elternliebe, die souverän und fast allmächtig ist, ferner in einem edlen Familienleben und einem diesem nachgebildeten Schulleben, im Beispiele edler Menschen, besonders aber in der Persönlichkeit des Lehrers, im Umgange mit braven Genossen, im Lesen guter Schriften u. s. w. — Zillers und Reins Gesinnungsunterricht mit der peinlichen Concentration, die selbst bei ihnen trotz aller Rederei oft nur auf dem Papiere steht, weil 12 Märchen mit verschiedenem Inhalt doch 12 Mittelpunkte haben, und 26 biblische Geschichten (z. B. des 4. Schuljahres) nach Adam Riese wieder 26 Mittelpunkte geben u. s. w., ist eben nur ein interessanter Versuch eines Weges zum Ziele, aber nicht der einzige Weg, der zum Heile führt; nach unserer Überzeugung ist derselbe sogar ein Irrweg. Wir glauben auch nicht, dass die so erzogenen Kinder moralischer werden als andere, ebensowenig, wie wir in den Zillerianern die alleinigen tugendhaften Menschen unter den Pädagogen zu erkennen vermögen. Reins Schuljahre waren bis jetzt etwas Neues, wie einst vor 30 bis 40 Jahren die bekannte Lesebuchmethode und der Lesebuchcultus Ottos, Kellners und Kehrs. Wie letztere so wird auch die Literatur über die Concentrationswuth ihrem Schicksale nicht entgehen. Tüchtige Stoyaner, welche wir sprachen, schütteln schon jetzt über die Sonderbarkeiten der Schuljahre Reins bedenklich den Kopf, und praktischen Lehrern und Leitern von Schulen, welche mit dem neuen Universal-Lehrplan Fiasko machten, gingen wie wir bestimmt wissen, bereits die Augen auf. Die guten deutschen Schulmeister lassen sich in der That viel bieten; jahrelang ließen sie sich als „unwissenschaftliche Durchschnittspädagogen", als „Dilettanten, welche keinen erziehenden Unterricht ertheilen könnten", welche dem Götzen „Verbalismus" Hekatomben opfern (siehe Hartmann), ausschelten und mahnen alles geduldig hin, bis sie endlich anzufangen scheinen, die Geduld zu verlieren. So hat außer Stoy bekanntlich auch die Directorenconferenz der Provinz Sachsen, voran der tüchtige und vorurtheilslose Herbartianer Frick in Halle, den Stab über Zillers Concentrations-Pedanterie gebrochen. Doch wird es noch lange dauern, ehe eine

allseitige Ernüchterung eintreten wird; denn eingefleischte Zillerianer sind ebenso schwer zu bekehren wie verstockte Ultramontane. — —

An Zillers Concentrationsidee sieht man so recht, wohin das einsame Denken sich leider verirren kann, wenn der speculirende Kopf nur seinen eigenen Gedanken Audienz gibt, keinen Widerspruch verträgt und das Leben (hier des Kindes) und die Wirklichkeit fast ganz ignorirt. Wir sagen dies mit Bedauern, da Ziller trotz seines absprechenden Wesens und seiner oft harten Urtheile das Beste wollte.

Was speciell den **Märchenunterricht** des ersten Schuljahres anbetrifft, so sind nach unserer Ansicht Volksmärchen kein Bildungsmittel des Charakters, wozu sie bei Ziller und Rein dienen sollen, sondern der Phantasie und des Gefühls. Sie wirken nicht moralisch, sondern ästhetisch, weil sie nicht Ausfluss einer moralischen Gesinnung, sondern einer lebhaften Phantasie und kindlich heiteren Lebensauffassung sind. Theils sind sie Überreste der heidnischen altgermanischen Mythologie (Frau Holle u. s. w.), theils das Product der späteren, christlichen Zeit (z. B. die, in welchen von Petrus und Maria die Rede ist), theils der Ausfluss einer frei schaffenden Phantasie von Personen der Neuzeit (z. B. Strohhalm, Kohle und Bohne), folglich stellen sie gar keine bestimmte Culturstufe der Menschheit dar. Aber selbst wenn wir einmal annehmen wollten, dass die Märchen die Bildungsstufe unserer heidnischen Vorfahren repräsentirten, so sehen wir doch keinen Grund ein, weshalb wir unsere, in christlicher Luft und Cultur lebenden Zöglinge erst durch Märchen als einen sittlich wirkenden Gesinnungsstoff, was wol zu beachten ist, zu kleinen Heiden, sodann durch das alte Testament, welchem drei Jahre nach Ziller, zwei nach Rein gewidmet werden, zu kleinen Juden machen und sie erst dann durch das neue Testament (für das Leben Jesu und die Evangelien setzt Ziller nur ein, Rein zwei Jahre an) zu Christen emporheben sollen. Ist es nicht vernünftiger und heilsamer, sie sofort zum besten Bildungsmittel zu führen? Man badet doch auch die Kinder nicht erst in Pfützen, sodann in trübem und schließlich erst in reinem Wasser. — Wir wollen aber keineswegs die Märchen ganz aus der Schule verbannen, sondern sie nur nicht als sittlich wirkenden Gesinnungsstoff behandelt und bis zur Erschöpfung und Ermüdung in langweiliger Weise breitgetreten wissen. Auch die zerstückelte Darbietung an die Kinder nach dem Recepte, alle Tage einen halben Esslöffel voll, verwerfen wir ganz entschieden als unpädagogisch. Man langweilt die Kinder dadurch und stumpft sie ab, anstatt sie zu erfrischen. Die Märchen sollen, wie mir ein strebsamer und tüchtiger Lehrer (Herr Rech aus St. Johann) schreibt, „das im Schwinden begriffene Interesse der Kinder wieder auffrischen oder auch zur Belohnung für Fleiß und Aufmerksamkeit dienen“. Die meisten Märchen können bei natürlicher, ungekünstelter Betrachtung auch gar nicht als sittlich wirkender Gesinnungsstoff dienen. Manche derselben verletzten unser sittliches, manche unser ästhetisches Gefühl, wieder andere sind so albern, dass sie auch schon dem sechsjährigen Kinde lächerlich und dumm erscheinen, z. B. in Reins erstem Schuljahre das Märchen: Strohhalm, Kohle und Bohne, besonders aber das vom süßen Brei. Für gänzlich unpassend und sogar für gefährlich halten wir das Märchen von Fundevogel (Nr. 10 des ersten Schulj.). Die Köchin will den armen Kerl in heißem Wasser kochen. Mit einer solchen unästhetischen und cannibalischen Vorstellung sollte man 6jährige Kinder doch verschonen,

die armen Würmer werden eine solche Vorstellung gar nicht so leicht wieder los, und bei sehr lebhaften Kindern könnte eine wochenlang andauernde Beschäftigung mit einem solchen Märchen (denn es muss erst der sittlich wirkende Stoff herausgequetscht werden und das dauert lange, deshalb auch nur 12 Märchen in einem Jahre), leicht üble Folgen haben. — Manche der aus dem Märchen gewonnenen ethisch-religiösen Sätze in Reins 1. Schuljahr scheinen mir für 6jährige Kinder verfrüht und unverständlich, z. B.: „Wahre deinen guten Ruf" (der Begriff „Ruf" ist hier noch viel zu schwer), „Geld und Gut macht nicht glücklich", „Urtheile nicht nach dem Schein" (Bester Herr Dr., wonach soll ein 6jähriges Kind denn urtheilen?) u. s. w. —

Die von Ziller abweichende Vertheilung des biblischen Stoffes bei Reins Schuljahren erkennen wir in lobender Weise als einen Fortschritt an. Sich mit der Geschichte der alten, meistentheils nichtsnutzigen Juden drei Jahre herumzuplacken, Christus dagegen nur ein Jahr zu widmen, ist ein schwerer Missgriff Zillers. Rein bestimmt statt dessen für beide Theile je zwei Jahre. Ebensowenig wie die Märchen ist Robinson der Repräsentant einer Culturstufe. Seine Geschichte, wie sie von de Foe, Campe, Gräbner u. a. bearbeitet worden, ist ein Phantasiebild des 18. Jahrhunderts, welchem nur einige Facta zugrunde liegen. Robinson nimmt auch sicherlich eine weit höhere Stufe ein, als die alten, einfachen Hirten Abraham, Isaak und Jakob, zu deren Geschichte er doch nach der Idee von den 8 Culturstufen und der Concentration nur die Vorbereitung bilden soll. Robinson treibt aber schon Garten- und Ackerbau, was doch unstreitig eine höhere Gesittungsstufe als das Nomadenleben Abrahams u. s. w. anzeigt. Robinsons Geschichte setzt auch schon Schiffahrt, Compass, Feuergewehre, ausgebreitete geographische Kenntnisse, das Vorhandensein großer Städte (Hamburg, London), die christliche Zeitrechnung und manche andere, einer sehr späten Zeit angehörende Culturelemente voraus. Wie er da noch als vorbereitender Stoff für das Nomadenleben dienen soll, das begreife wer kann. Robinson ist auch nicht etwa ein idyllisches Hirtenbüblein, sondern ein moderner, verlotterter Gassenbube, welcher sich allerdings infolge harter Schicksalsschläge allmählich zu einem braven Bürger Hamburgs emporarbeitet, als solcher aber an Intelligenz und Sittlichkeit weit höher steht, als der Semit Jakob, zu dessen Geschichte er nach Ziller und Rein als Vorbereitung dienen soll. Jacob ist doch nur, wenn auch ein reicher, Hirte und Nomade, der alle Welt (Bruder, Vater, Schwager) beschwindelt und später seine Kinder erster Ehe vor denen aus zweiter Ehe in unverdienter Weise zurücksetzt. —

Trotzdem wollen wir nicht bestreiten, dass Robinson eine interessante und lehrreiche Geschichte für die Kinder ist, was auch schon Rousseau in seinem Emil hervorhob. Aber ihn in das zweite Schuljahr für siebenjährige Kinder zu verlegen, ist entschieden zu tadeln, wie dies auch von mehreren Seiten bereits geschehen ist, z. B. von Dr. Fröhlich. Robinson ist für dieses Alter unbedingt zu schwer. Fast sämmtliche in dem Campeschen Robinson vorkommende Naturgegenstände sind diesem Alter noch unbekannt. Die Reinsche Zustutzung (statt der Lamas setzt er z. B. Ziegen) ändert hieran wenig. Die Zerstückelung und Zersplitterung schließlich in die Unsumme von 99 Lectionen (warum nicht gerade 100?) will uns erst recht nicht gefallen. Eine solche Methode der Behandlung erschwert das Verständnis oft mehr, als sie dasselbe erleichtert und macht die Sache für die Kinder langweilig, weil

sie den Zusammenhang zerreißt; und wo kommt die Zeit her, Robinson in 99 methodischen Einheiten zu behandeln? —

Gänzlich verfehlt, d. h. für den Zweck des Gesinnungsstoffes, erscheint uns die Nibelungensage im vierten Schuljahre Reins. Obschon wir die altdeutsche Kraft und Treue und die poetischen Schönheiten in der Nibelungensage durchaus nicht verkennen, müssen wir doch ihren Inhalt für neunjährige Knaben und mehr noch für Mädchen dieses Alters als ein sittlich wirkendes Bildungsmittel völlig und ganz entschieden verwerfen. Hingegen möchten wir die Nibelungen als Stoff für die Kenntnis des Lebens, der Sitten und Anschauungen unserer Vorfahren für die Schule durchaus nicht missen; nur betrachte man diese Sage nicht als Stoff für sittlich-religiöse Erziehung und trete ihn nicht zu diesem Zwecke ein ganzes Jahr lang breit. Abgesehen von manchen lieblichen und herrlichen Schilderungen, ist doch das ganze Poem ein Ritterroman, dessen Grundzug heidnischer Hass, Neid und Rache, kurz Egoismus ist, der mit Massenmord endigt. Man nenne uns, außer dem edlen Rüdiger und dem aus den Nibelungen allein nicht ganz klar hervortretenden Charakter Siegfrieds (vergl. die Edda), auch nur eine männliche oder weibliche Figur, welche die Jugend sich als Muster nehmen könnte! Doch nicht etwa den schwachen König Gunther und den Mörder Hagen? Oder ist etwa das herrschsüchtige, grausame Mannweib Brunhilde, welche ihre Liebhaber höchst eigenhändig köpft, die in der Brautnacht ihren Mann prügelt, fesselt und an einen Nagel an der Wand aufhängt (alles das erzählt Rein den Kindern), ist etwa die hoffärtige Kriemhild, welche ihren Bruder nebst einer Menge unschuldiger Landsleute morden lässt und die selbst Hagen den Kopf abhaut, ein Vorbild weiblicher Zartheit zur Bildung von jungen Mädchenherzen? Durchaus nicht. Außer ritterlicher Tapferkeit und rühmlicher Mannestreue werden sich wenig edle Tugenden in der Nibelungensage finden, desto mehr grausige abscheuliche Scenen. —

Wir haben noch viele Punkte in Reins Schuljahren gefunden, welche zu recht interessanten Bemerkungen Veranlassung gäben, so z. B. dass man die Geschichte oft rückwärts lehren solle u. a., indessen gestattet der uns zugemessene Raum für heute kein längeres Verweilen bei denselben, jedenfalls kommen wir später noch einmal auf dieselben zurück.

Zum Schlusse seien uns nur noch einige Bemerkungen über die publicistisch-pädagogische Thätigkeit Reins in Zeitschriften, besonders in seinen „Pädagogischen Studien“ gestattet. Dass er selber viel Mangelhaftes geschrieben und manche literarische Schwächlinge und Irrthümer geboren hat, haben wir ja gesehen. Was soll man nun dazu sagen, dass er in seinem Übermuthe verdiente und vernünftig denkende Pädagogen, welche Ansichten huldigen, die mit den seinigen nicht übereinstimmen, die aber nicht so heißspornig sind, wie er selbst, in der heftigsten und ungerechtfertigtsten Weise angreift, wie er es namentlich in Bezug auf den Herausgeber dieser Zeitschrift gern thut? Selbst die eigenen Bundesbrüder werden in der Presse nicht mehr geschont, wenn sie an Ziller oder Herbart auch nur maßvolle Kritik üben; so etwas darf sich auch nur Dr. Rein selbst erlauben, ja er und nur **er allein** hat das Privileg, mit Jahresabschluss in seinen Ansichten zu wechseln. Als aber sein treuer Mitarbeiter Dr. Fröhlich, der doch auch Herbartianer ist, einige Kritik üben wollte, ließ ihm Rein in seinen „Pädagogischen Studien“

(2. Heft 1884) erst in einem 48 Seiten langen und langweiligen Elaborate Zilligs gründlich den Text lesen, dann erhob sich der pädagogische Heros selber und verkündete der deutschen Lehrerwelt, an Fröhlichs Schrift sei „**nichts** weiter als der gute Wille des Verfassers zu loben“. Also wirklich **weiter gar nichts,** Herr Doctor? Waren Sie denn früher mit Blindheit geschlagen, dass Sie gerade Fröhlich als einen der ersten Mitarbeiter Ihrer „Pädagogischen Studien“ wählten? Im ersten Band derselben hat doch das 7. Heft, im zweiten das 18. und 22. Heft Herrn Dr. Fröhlich allein zum Verfasser! Sind denn Ihre „Pädagogischen Studien“ nur ein Gelderwerbsversuch, dass Sie Männer, welche weiter keinen Vorzug haben, als nur den guten Willen, zu Mitarbeitern wählen und ihre Erzeugnisse mit Ihrer Namensüberschrift als Lesefutter für die deutschen Lehrer in die Welt schicken? Welche bodenlose Geringschätzung gegen die deutschen Lehrer, Ihre Collegen, Herr Doctor, legen Sie durch Ihre Handlungsweise und Ihr Urtheil an den Tag? — Doch wir wollen den Lesern dieses Blattes auch den Grund angeben, weshalb Dr. Rein über die gelungene Schrift Fröhlichs: „Die wissenschaftliche Pädagogik“ (Wien 1883) so sehr in Harnisch gerieth, dass er in seiner Wuth sich selber, wie wir eben gesehen, die ärgste Blamage bereitete. Die Schrift Fröhlichs hatte nämlich das Unglück gehabt, von Herrn Dr. Dittes in einigen Punkten gelobt zu werden. So ein Unglück ist in der That etwas Bedauernswertes für die echten Zillerianer. (Auch Dörpfeld hatte, wie Rein sagt [S. 56, 2. Hft. 1884], das schreckliche Los, von Dr. Dittes gelobt zu werden, mit Fröhlich gemein.) Also gegen Herrn Dr. Dittes richtet sich die Spitze der in Wuth gerathenen kritischen Feder Reins.

In vollständiger Unbefangenheit — da mir weder Dr. Rein noch Dr. Dittes persönlich bekannt waren und ich auch zu keinem der Beiden Beziehungen unterhielt — habe ich seiner Zeit sowol die Kritik von Dr. Dittes als auch die Verunglimpfungen Fröhlichs durch die Zillerianer Zillig und Dr. Rein gelesen und geprüft. Als Resultat fand ich, dass das Gedächtnis von Rein sehr schwach (deshalb seine vorhin erwähnte Blamage) und sein blinder Eifer außerordentlich groß gewesen sein muss, als er den Gift und Galle gegen Dr. Dittes spritzenden Artikel niederschrieb. Beweis: Wenn ich einen Schriftsteller für so böswillig und unbedeutend halte, dass ich es für ein Unglück ansehen muss, von ihm gelobt zu werden, so rufe ich doch einen solchen Mann in keinem Falle als Autorität in einer Sache zu Hülfe und citire nicht seine Ansicht als solche, welche die meinige unterstützt. Aber soweit reicht die Überlegung und das Gedächtnis eines heißblütigen Zillerianers offenbar nicht, denn im Jahre 1878 (Erstes Schuljahr, S. 9) und sogar noch 1882 (2. Aufl. S. 90) citirt Rein ohne Bedenken die Ansicht von Dittes. Zwei Jahre später ist es aber schon ein Unglück, von Dittes, der doch seine Ansichten nicht geändert hat, gelobt zu werden. — Rein hätte doch alle Ursache, zuerst in sich zu gehen und an seine eigenen Schwächen und Mängel die verbessernde Hand anzulegen, bevor er Andersdenkende meistern, verkleinern und in den Koth ziehen will. So wirft er Dittes in dem genannten Artikel Dreistigkeit, Spektakelsucht, Seichtigkeit und (man höre und staune) wissenschaftliche Nichtigkeit (Rein hat bei seinen Schimpfereien wol von den ultramontanen „Christlich-pädagogischen Blättern“ gelernt!) vor und erkennt ihm sogar die Fähigkeit zur Beurtheilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik vollständig ab.

Dies alles geschieht nur, weil Dittes zu den Ziller-Reinschen pädagogischen Extravaganzen nicht „Ja und Amen" sagen will und kann. Ist dies aber ein Wunder? Sollte vielleicht nicht auch ein bischen Neid und Missgunst seitens der Zillerianer im Spiele sein? —

Wer die Acten Ziller und seine Anhänger contra Dittes genauer kennt; wer da weiß, wie Ziller, der selbst seinem Parteigenossen Stoy gegenüber im „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" meistens nur „Entscheidungen fällte", statt blos seine Ansicht auszusprechen, zuerst mit dem Tone der Unfehlbarkeit aufgetreten ist, andere Mitarbeiter am Werke der Erziehung zuerst „Vulgärpädagogen" und „Dilettanten" gescholten, über Schulanstalten und Personen harte Urtheile gefällt hat, und zwar zu einer Zeit, wo Ziller selbst noch ein pädagogischer Anfänger war; wer es weiß, in welch anmaßendem Tone die Zillerianer fast überall aufgetreten sind; wer es weiß, was einzelne derselben Dr. Dittes angethan haben —: der wird den Unwillen des letzteren sehr begreiflich finden. Auch kennt Dittes die Herbartsche Pädagogik seit längerer Zeit, als Herr Rein, da zwei Herbartianer ersten Ranges, Hartenstein und Drobisch, zu seinen bedeutendsten akademischen Lehrern gehörten (siehe die Biographie von Dr. Dittes im „Jahrbuch der Wiener pädagogischen Gesellschaft 1882", Wien und Leipzig bei Klinkhardt). Er hat aber durch reifliche Prüfung und langjährige pädagogische Erfahrung gefunden, dass die pädagogischen Lehren Herbarts und noch mehr die seiner angeblichen Verbesserer an großen Mängeln leiden, und gibt dieser seiner Überzeugung offenen Ausdruck. Dagegen lässt sich doch vom vernünftigen Standpunkte aus nichts sagen, und Reins ländlich kräftige Schimpferei wird hieran auch nichts ändern. Nur die alles klärende und richtende Zeit wird auch diese Sache zum Austrage bringen. Wie die Geschichte der Pädagogik schon manche, scheinbar weltverbessernde, irrige Lehren und überschwengliche Hoffnungen auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt hat, so wird sie ihre gerechte Wage auch hinsichtlich des Zillerianismus entscheiden lassen und sicherlich gar manche hochgepriesene Ware als zu leicht befinden. —

Dittes' Einwürfe gegen das Zillersche System sind nach unserm Bedünken durchaus nicht bedeutungslos, wie Herr Rein glauben machen will, und sie werden von einer sehr großen Zahl der deutschen Lehrer, die nicht blos Lesefutter-Abonnenten, sondern denkende Männer sind, getheilt. Die hervorragende Stellung ferner, welche Dr. Dittes schon seit langen Jahren in ganz Deutschland und weit darüber hinaus, keineswegs blos in Österreich, wie Rein glauben machen will, einnimmt, lässt sich denn doch durch die Machtmittel der Zillerianer nicht erschüttern, zumal Dittes für die Sache der Schule und des Lehrstandes nicht blos gesprochen und geschrieben, sondern auch gehandelt und gelitten hat. Ich möchte Herrn Dr. Rein rathen, sich etwas mehr bekannt zu machen mit dem Bildungsgange, dem Leben und Wirken dieses Mannes, dem schon seit Jahrzehnten in der Geschichte der Pädagogik eine wichtige Stelle zuerkannt ist (vgl. z. B. das Hauptwerk von Schmidt-Lange), und der bereits vor fast ebenso langer Zeit von einem der bedeutendsten Philosophen der Neuzeit (Überweg) in der Geschichte der Philosophie Beachtung gefunden hat. Einen solchen Mann, dessen Schriften ohne Parteibeistand sowie ohne staatliche und kirchliche Protection in der ganzen Schulwelt bekannt geworden sind, dessen Zeitschrift „Pädagogium" nicht nur in allen Ländern Europas, sondern

auch in anderen Erdtheilen gelesen wird, einen solchen Mann möge man kritisiren und bekämpfen, wenn man gute Gründe dafür hat: aber verachten darf man ihn nicht, und vernichten kann man ihn nicht. Wenn Herr Rein und Genossen glauben, er könne durch ihr maßloses Gebahren und Schimpfen zugrunde gerichtet werden, so machen sie sich entweder durch ihre Kurzsichtigkeit lächerlich, oder durch ihre Ungerechtigkeit — unangenehm, und sie dürfen sich nicht wundern, wenn sich die deutsche Lehrerschaft durch eine so rücksichtslose Handlungsweise verletzt fühlt.

Pädagogische Rundschau.

(Vom deutschen Ostseestrande. Vom Rhein. Aus dem Großherzogthum Baden. Aus Württemberg. Aus Hamburg. Aus Braunschweig. Aus Österreich. Schulreform in Dänemark. Aus Nordamerika.)

Vom deutschen Ostseestrande. In vielen europäischen Ländern, ja selbst in manchen süddeutschen Gegenden ist man der festen Überzeugung, dass wir hier am Strande noch im Urzustande leben, und dass der Ur hier in den Wäldern zu den verbreitetsten Thieren gehört. Kein Wunder, wenn man dann in weiterer Folgerung conforme Schlüsse auf pädagogischem Gebiete zieht. Jedoch von Ur hier keine Spur! Selbst Vierhänder werden nur in Menagerien angetroffen; einige ihrer charakteristischen Eigenschaften treten indes häufiger zu Tage. Vor allen ist's der unbezähmbare Nachahmungstrieb. In solche schlecht angebrachte, aber vielleicht entschuldbare Laune kann man gerathen, wenn man an einzelne Experimente im Schulwesen denkt, die hier und gewiss auch anderwärts in den letzten Decennien gemacht wurden. Da fallen uns zunächst die „Liturgischen Andachten“ ein. Die Pfleger dieser Disciplin in der Volksschule wäre ich geneigt, die „Springprocessionler in der Volksschule“ zu nennen. Sie wollten mehr Musik in das oft monotone Metier bringen. Bei den Anfangs- und Schlussgebeten sollten in der Schule Gesang und Gebet von Lehrern und Schülern abwechseln. In die Religionsstunden konnte nicht genug Gesang gelegt werden. War eine religiöse Wahrheit den Kindern zum Verständnis und zu Herzen gebracht, so sollte zur Besiegelung der Gesang folgen. Wer die „liturgischen Andachten“ besonders cultivirte, war ein tüchtiger Schulmann; wer nicht mitsang, galt für einen Schlendrian. Die Revisoren legten großes Gewicht auf diese Übungen, und — alles sang. Es fehlte auch bald nicht an Literatur für diesen Unterrichtszweig.*) Gott sei Dank, die Herrschaft der Springprocessionler hat ein Ende, und jeder darf sich seinem Gotte wieder in gemäßigterem Tempo nähern. Es war etwas Neues; es war noch nicht dagewesen und musste somit in Colportage genommen werden.

Nicht geringeres Aufsehen erregte vor etwa zwei Decennien das sogenannte „Tonlesen“. Man könnte mit demselben Rechte sagen: „Monotonlesen“. Wie man auf dem Gebiete des Religionsunterrichts alles Heil von den liturgischen Andachten erwartete, so auf dem Gebiete des Leseunterrichts vom „Tonlesen“. Mancher Leser wird fragen: „Was ist denn das?“ Ja, lieber Freund, wir

---

*) Siehe J. F. Sluymer. Liturgische Andachten in der Volksschule. Königsberg, Gräfe &. Unger.

machen die schwierigsten Sachen. Man glaubte nämlich durch das Vorlesen des Lehrers und das Nachlesen der einzelnen Schüler und im Chor eine richtige sinngemäße Betonung nicht erzielen zu können. Um der Kindesstimme mehr Modulation zu geben, und um das Kindesohr mehr für das Reich der Töne empfänglich zu machen, führten namhafte Pädagogen das „Tonlesen" ein. Der Lehrer hielt nur noch Lesestunden mit der Stimmgabel in der Hand. Gab er das eingestrichene C an, so lasen die Kinder **alle** Silben, Wörter oder Sätze in dieser Tonhöhe. Bald gab er das zweigestrichene C an, und nun wurde in derselben Weise in dieser Tonhöhe gelesen. So machten besonders musikalische Talente die ganze chromatische Tonleiter mit Virtuosität durch. An Anerkennung und Avancement fehlte es an vielen Orten infolge dessen nicht. Etliche diensteifrige Talente kamen endlich auf die Idee, auch das „Tonrechnen" einzuführen und ließen dann Zahlenreihen ebenfalls in allen möglichen Tonhöhen hersagen. Dadurch fühlten sich die „Tonleser" lächerlich gemacht und zogen sich für immer in den Schmollwinkel zurück, und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie heute noch. Ihre Fopper verschwanden auch von der Bildfläche, und das alte „Einmaleins" athmete frisch auf; war es sich bei den „Hüpfübungen wider Willen" doch stets wie ein alter Professor vorgekommen, den ausgelassene Bürschchen zur lustigen Person zu machen suchen.

Herr Dr. Gerth, der Dirigent der städtischen höheren Mädchenschule in Bromberg, hat, um dem Fortschritte der Zeit auf dem Gebiete der Hygiene Rechnung zu tragen, mit höherer Genehmigung in seiner Anstalt eine sogenannte „Samariterschule" eingerichtet, in welcher die Zöglinge der höheren Classen dieser Anstalt in der Hygiene derartig unterwiesen werden sollen, dass sie später als Hausfrauen im stande seien, bei vorkommenden Unglücksfällen in der Familie helfend eingreifen zu können. Den Unterricht in dieser Samariterschule leitet der praktische Arzt Dr. Augstein; theilnehmen können auch junge Damen, welche nicht Schülerinen der Anstalt sind.

Der Beginn der Schulpflichtigkeit für die Kinder ist in Preußen noch immer nicht gesetzlich geregelt. Es herrschen vielmehr in dieser Beziehung ganz verschiedene und unsichere Zustände. In betreff der Verpflichtung zum Schulbesuch ist durch das allgemeine Landrecht Th. II. Tit. 12 § 43 ff. und durch die Cabinetsordre vom 14. Mai 1825 bestimmt worden, dass Eltern oder deren gesetzliche Vertreter, welche nicht nachweisen können, dass sie für den nöthigen Unterricht der Kinder in ihrem Hause sorgen, erforderlichen Falls durch Zwangsmittel und Strafen angehalten werden sollen, jedes Kind nach zurückgelegtem fünften Lebensjahre zur Schule zu schicken. Diese Bestimmung ist durch Cabinetsordres und Provinzialbestimmungen vielfach modificirt und die Schulpflicht vielfach anders festgesetzt worden. Neuerdings hat nun der Unterrichtsminister durch die Deputation für das Medicinalwesen sich über die Überbürdung der Schüler an höheren Lehranstalten ein Gutachten erstatten lassen, welches entschieden dafür eintritt, dass die Aufnahme in eine Elementarschule nicht vor vollendetem siebenten und in die Gymnasialsexta erst nach vollendetem zehnten Lebensjahre erfolgen soll. Sollte der Unterrichtsminister sich diesem Votum anschließen, so würde eine einheitliche Regelung des Beginnes der Schulpflichtigkeit für die gesammte Monarchie, sei es durch Gesetz, sei es auf dem Wege der Verordnung, zu erwarten sein. Eine solche Regelung würde umsomehr am Platze sein, als über das Ende der Schul-

pflichtigkeit bereits im Jahre 1880 seitens des Unterrichtsministers, unter Aufhebung der früheren Vorschriften, folgendes bestimmt worden ist: die Entlassung soll nur zu Ostern am Schlusse des Schuljahres, wenn die Kinder bis zum 30. September das 14. Lebensjahr vollenden und gegen ihre Schulreife kein Bedenken obwaltet, stattfinden; die Entlassung eines Kindes, welches die Schulreife besitzt und bis zum 30. September das 14. Lebensjahr vollendet, kann schon zu Ostern mit Genehmigung des Kreisschulinspectors stattfinden, wenn besondere Verhältnisse dies nothwendig machen. Die zweite Schulentlassung zum Michaelistermin soll nur da bestehen bleiben, wo sie schon 1877 herkömmlich bestanden hat, sowie da, wo sie seitdem eingeführt worden ist und ihr Fortbestehen von zuständiger Seite beantragt wird. Endlich soll da, wo die Schulentlassung zu Ostern die Regel ist, bei denjenigen Kindern, welche im 4. Quartal des Kalenderjahres das 14. Lebensjahr vollenden, die Entlassung durch den Kreisschulinspector erfolgen, wenn ausreichende Gründe dafür vorhanden sind.

Durch das „Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen“ wird erst jetzt eine Verfügung des Ministers Dr. Falk aus dem Jahre 1873 an unsern Strand gebracht. Der Minister weist darin auf die Bedenklichkeit hin, Schulbücher, welche Schulräthe und Seminardirectoren zu Verfassern haben, amtlich zu empfehlen. Er führt aus, dass ein Schulrath, der selbst Bücher schreibe, wenn er hierzu überhaupt die Zeit übrig behalte, nicht vorurtheilsfrei gegen andere Herausgeber auftreten könne. Trotz (? D.) dieses Ministerial-Rescripts sind gerade in letzter Zeit höheren Ortes zwei Rechenbücher warm empfohlen, welche in betreff der Lehre von den Decimalbrüchen ganz entgegengesetzter Ansicht sind. Es sind dieses: „Anleitung zum Rechenunterricht“ von A. Büttner, Seminarlehrer in Oranienburg, Leipzig, Hirt & Sohn, — und „Methodik des Rechenunterrichts“ von W. Steuer, Seminarlehrer in Münsterberg, Strehlen in Schlesien, Aug. Gemeinhardt. Die Frage, wann und wo die Decimalbrüche zu lehren seien, hat viele Seminarconferenzen beschäftigt, und auch dort waren die Ansichten principiell ganz verschieden. Die eine Partei will sie als ganze Zahlen behandelt wissen, die andere verbindet sie mit den Brüchen. Die Praxis beweist es täglich, dass beide Wege zum Ziel führen. Einen schädlichen Einfluss würde man nur dann wahrnehmen, wenn Lehrer an einer Anstalt verschiedene Wege einschlagen wollten, was wol kaum vorkommen dürfte. Dass sich auch die oberste Unterrichtsbehörde nicht für einen Fall bestimmt entscheidet, leistet den Meinungsverschiedenheiten selbst unter den Schreibern von Rechenbüchern immer weiteren Vorschub.

Laut einer unlängst ergangenen Ministerialverfügung soll auf die Sitte vieler Juden, am Sonnabend nicht schreiben zu wollen, weder beim Unterrichte in höheren Lehranstalten noch bei Prüfungen in Zukunft Rücksicht genommen werden. Uns erscheint diese Verordnung nur zeitgemäß.

Ein streitiger Punkt ist und bleibt die Schulinspectionsfrage. Soviel dürfte auch in weiteren Kreisen bekannt sein, dass die Majorität der Lehrer und die freisinnigen politischen Parteien nach Befreiung von der geistlichen Schulinspection strebten, und dass man unter dem Regime Dr. Falks damit auch ein gutes Stück vorwärts gekommen war. Nun stellte sich aber an vielen Orten auf dem Lande eine andere Calamität heraus. Es fehlten nämlich in Gütern und Dörfern die Personen, welche sich für das Amt eines Local-Schulinspectors

qualificirten, und so blieb es nicht aus, dass Administratoren, Inspectoren, Bauern, Handwerker und Förster mit der Function eines Schulinspectors betraut wurden. Dass solche Zustände keine besonders angenehmen sein können, liegt auf der Hand. Um aus diesem Dilemma herauszukommen, arbeiten die Lehrer dahin, dass sich ihre Vorgesetzten aus ihrer Mitte recrutiren. Die Behörden haben bei vorschriftsmässig abgelegter Prüfung dahingehenden Wünschen vielfach entsprochen. Wenn man früher meinte, dass ein aus dem Lehrerstande hervorgegangener Inspector nur zu oft nach dem Sprichworte: „Eine Krähe hackt der andern nicht die Augen aus“, handeln würde, hat man sich heute einer richtigeren Ansicht zugewendet.

Der Cultusminister hat eine von ihm und dem Minister des Innern gemeinschaftlich erlassene Anweisung zur Verhütung der Übertragung ansteckender Krankheiten durch die Schulen erlassen. Zu den Krankheiten, welche solche Vorschriften nöthig machen, gehören danach: Cholera, Ruhr, Masern, Röteln, Scharlach, Diphtherie, Pocken, Fleckentyphus, Rückfallsfieber, Unterleibstyphus, contagiöse Augenentzündung, Krätze und Keuchhusten, der letztere, sobald und so lange er krampfartig auftritt. Kinder, welche an einer dieser Krankheiten leiden, sind vom Besuch der Schule auszuschließen. Das Gleiche gilt von gesunden Kindern, wenn in dem Hausstande, welchem sie angehören, ein Fall der genannten Krankheiten vorkommt; es müsste dann ärztlich bescheinigt sein, dass das Schulkind durch ausreichende Absonderung von der Gefahr der Ansteckung geschützt ist. Kinder, welche so vom Schulbesuch ausgeschlossen sind, dürfen zu demselben erst dann wieder zugelassen werden, wenn entweder die Gefahr der Ansteckung nach ärztlicher Bescheinigung für beseitigt anzusehen oder die für den Verlauf der Krankheit erfahrungsmäßig als Regel geltende Zeit abgelaufen ist. Als normale Krankheitsdauer gelten bei Scharlach und Pocken sechs, bei Masern und Röteln vier Wochen. Das Kind und seine Kleidungsstücke müssen vor der Wiederzulassung gereinigt werden. Für die Beobachtung dieser Vorschriften sind die Vorsteher der Schulen, beziehungsweise die Lehrer verantwortlich und haben von ihrem Einschreiten sofort der Ortspolizeibehörde Anzeige zu machen. Aus Pensionaten dürfen Zöglinge während der Dauer oder unmittelbar nach dem Erlöschen einer ansteckenden Krankheit nur dann in die Heimat entlassen werden, wenn dies nach ärztlichem Gutachten ohne die Gefahr einer Übertragung der Krankheit geschehen kann. Wenn eine im Schulhause wohnende Person in eine der genannten Krankheiten verfällt, so ist sofort dem Schulvorstande oder der Ortspolizeibehörde Anzeige zu machen. Letztere hat für die Absonderung der Kranken zu sorgen und dem Landrath Bericht zu erstatten, der unter Zuziehung des Kreisphysicus das Weitere zu veranlassen hat. In Städten, welche nicht unter dem Landrath stehen, tritt an seine Stelle der Polizeiverwalter. Diese Vorschriften sind vom Cultusminister mit einer Verfügung zur Versendung gelangt, in welcher zur Beseitigung von Zweifeln in betreff der Schließung von Schulen bei ansteckenden Krankheiten bestimmt wird, dass über die Schließung auf dem Lande und in den Städten, welche unter dem Landrath stehen, dieser unter Zuziehung des Kreisphysicus zu entscheiden hat. In Städten, welche nicht unter dem Landrath stehen, ist über die Schließung der Schulen vom Polizeiverwalter des Orts nach Anhörung des Kreisphysikus und des Vorsitzenden der Schuldeputation zu entscheiden.

In der jüngsten Zeit hat man bei uns häufig die „Sonntagsheiligung“ mit der „Fortbildungsschule“ in Verbindung gebracht. So hielt auch am 8. September c. in Marienburg der Verbandsdirector Klein-Danzig über dieses Thema einen Vortrag, der die Annahme folgender Resolution zur Folge hatte: „Die zehnte Jahresversammlung des Ost- und Westpreußischen Verbandes der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung erklärt: Bei aller Sympathie für die Pflege der Sonntagsruhe, als eines bedeutsamen sittlichen Factors im Volksleben, muss es als unthunlich und unzweckmäßig bezeichnet werden, den nichtobligatorischen Fortbildungsschulen die Unterrichtsertheilung am Sonntagvormittag zu beschränken. Insbesondere erachtet die Versammlung nach den von vielen ihrer Mitglieder in langjähriger Wirksamkeit für die Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen es für praktisch unausführbar, den wichtigen Zeichenunterricht in der Fortbildungsschule ausreichend zu pflegen, wenn der hierzu allein geeignete Vormittag der Sonntage dem bezüglichen Unterricht entjogen wird. Die Pflege der Sonntagsruhe wird hierdurch nicht erhöht, das zunge Institut der Fortbildungsschule aber in seiner Entwickelung zurückgedrängt, das Interesse der allgemeinen und gewerblichen Bildung in bedenklichster Weise geschädigt.“

Von großer Tragweite für die deutsche Schule wie für das kirchliche Leben kann eine Reform der „Bibel“ und des „Gesangbuchs“ werden. Erfahrene und gewissenhafte Männer forderten schon lange eine besondere Schulbibel, d. h. einen für Kinder geeigneten Auszug aus der h. Schrift in moderner Sprache. Ängstliche Gemüther hingegen, vielleicht auch Fanatiker, verabscheuen das leiseste Rütteln am Bibeltexte, wie einst die Zeitgenossen des Copernicus den Kampf gegen das alte Weltsystem. In dem bloßen Wunsche einer Reform erblicken solche Geister schon antichristliche Tendenzen. So groß aber auch das Verdienst Luthers und seiner Freunde sein mag, so weisen ihnen doch die Sprachforscher unserer Tage sinnentstellende Übersetzungsfehler nach. Die Kirchenconferenz zu Eisenach beschäftigt sich mit einer Revision der Bibel seit Jahrzehnten. Das Ergebnis dieser Arbeiten ist eine jetzt erschienene Probebibel, welche aber nach bereits veröffentlichten Recensionen weder den heutigen Forderungen der Wissenschaft, noch den Erziehungsinteressen entspricht. Sehr eingehend recensirt Dr. Schwab-Bremen, indem er schreibt: Irgend ein Buch, das des Anstößigen auch nur $^1/_{20}$ soviel enthielte, als unsere Bibel, würde ohne Widerspruch aus allen Schulen der gebildeten Welt verbannt werden. Denn ein Buch, in welchem das Geschlechtsleben des Menschen in seinem ganzen Umfang, sammt allen seinen Ausschreitungen und Verirrungen theils besprochen, theils beschrieben wird, darf man nicht zu einem Schulbuche des deutschen Volkes machen wollen, vielmehr muss man es um jeden Preis der Schule und dem Familientische zu entreißen suchen. Unsere Bibel ist unstreitig nicht für Kinder geschrieben.“

Eine ebenso dringende als wichtige Angelegenheit, auch für das Schulwesen, ist die Herstellung einer Einheitlichkeit in den evangelischen Gesangbüchern. Die Zahl der Verfasser dieser Erbauungsbücher beziffert sich auf mehrere hundert, und sie haben Rubriken für alle Leibes- und Geistesnöthen. Die Wildheimsche Sammlung*) trägt sogar dem alten Zunftwesen Rechnung und

*) Gotha 1796.

bringt erbauliche Verse für den Kaufmann, den Scherenschleifer, den Lehrer, den Schornsteinfeger, den Seiltänzer, den Schmied, den Todtengräber etc. Auch für allerlei kleine und große Unglücksfälle bringt der Verfasser trostreiche Lieder, so z. B. gut zu beten und zu singen sind beim „Zahnausziehen“. Eine andere alte Sammlung von Kirchenliedern bringt sogar ein Lied für den Fall, wenn jemand vom Thurme fällt. Sammler und Dichter haben aber vergessen anzugeben, ob man von dem Liede während des Falles oder nach demselben Gebrauch machen solle. Unter dem Titel „Evangelisches Gesangbuch für Ost- und Westpreußen, Entwurf für die Provinzialsynode Königsberg“, liegt nunmehr zum Preise von 2 Mark der Plan eines einheitlichen Gesangbuchs für diese Provinzen vor. Im Anschluss an die von der Provinzialsynode unterm 3. November 1881 gegebenen Vorschriften hat eine besondere Gesangbuchs-commission die Zahl der aufgenommenen Lieder auf 580 gebracht, von denen 553 eigentliche geistliche Lieder (Choräle) und 27 geistliche Volkslieder sind. Bei der Auswahl sind insbesondere die Eisenacher Sammlung, das neueste Militärgesangbuch — ein solches gibt es nämlich nebenbei auch noch — und die sogenannten „Achtzig Kirchenlieder“ berücksichtigt worden. Die preußischen Dichter hat die Commission ausgiebig zu benutzen gesucht. Die neuere geistliche Lyrik ist mit 80 Liedern durch Dichter nach Klopstocks Tode vertreten. Die Lieder von Luther, Speratus und andern Dichtern der Reformationszeit sind ganz im Original wiedergegeben, und die Zahl der Rubriken ist möglichst beschränkt worden.

Vom Rhein. (Aus dem Vereinsleben.) Vielen Lesern dieser Zeitschrift wird es auffallen, wenn ich mittheile, dass die mit großen Reichthümern gesegnete und stark bevölkerte Rheinprovinz nur etwa 500 Mitglieder zu dem Deutschen Lehrervereine stellt. Auffallen muss dies umsomehr, als genannte Provinz sieben Städte mit je zwei bis vierhundert Lehrkräften aufzuweisen hat. Und die Ursachen dieser für die Lehrerschaft beschämenden Thatsache? Nicht alle sollen bezeichnet werden, da dies hier zu weit führen würde; nur einen alten, bewährten Gegner jeglichen Fortschritts sollen die Leser an dieser Stelle wieder in seiner wahren Größe erblicken. Das ist — doch nein — zuerst Thatsachen. Zum Provinzialvereine gehören 17 Zweigvereine, wovon sämmtliche, mit einer Ausnahme, dem Regierungsbezirke Düsseldorf angehören. Die vier Regierungsbezirke Trier, Coblenz, Köln, Aachen haben überwiegend katholische, der Regierungsbezirk Düsseldorf vorherrschend protestantische Bevölkerung. Köln, die vielthürmige Metropole Rheinlands, entsendet kein einziges Mitglied zum Deutschen Lehrervereine. Da erkennt man deutlich die im Verborgenen wirkende Hand des allmächtigen Clerus, der es unter anderem auch nicht mit seinem Gewissen vereinbaren kann, liberal gesinnte Lehrkräfte in oberen Classen mehrclassiger Volksschulen wirken zu sehen, weil dadurch die „alleinseligmachende Kirche,“ richtiger gesagt „die Herrschaft der Priester“, Einbuße erleiden könnte. Mächtig ist hier die clericale Partei, und die Rheinlande werden in dem neuen deutschen Reichstage wieder durch ultramontane Abgeordnete glänzend vertreten sein. Schade nur für sie, dass viele Provinzen sie nicht in gewünschter Weise unterstützen, sonst würden sie, gleich ihren benachbarten Gesinnungsgenossen in Belgien, in der Antireorganisation des Schulwesens eigenmächtig und schonungslos vorgehen. Wie

lange aber die wenigen katholischen Gesinnungsgenossen dem Deutschen Lehrervereine und seinen Bestrebungen treu bleiben werden, ist eine Frage der Zeit. Man kann nicht wissen, ob nicht **Leo**, der heilige Vater, in seiner „Verbannung“ über die Fassung der Bannstrahlen nachsinnt, die er gegen die gottlosen, freiheitsliebenden Bildner der Jugend zu schleudern beabsichtigt, wie er es vor kurzer Zeit gegen die Freimaurer bereits gethan. Und wenn dies geschehen sollte, dann wehe uns! Die **Lehrer** werden die Hitze dieser brennenden Strahlen nicht ertragen.

Im Frühjahr kommenden Jahres wird der Provinziallehrerverein in Köln seine Jahresversammlung abhalten. Gäste sind ihm stets willkommen. Vielleicht gewinnt der Clerus, wie unlängst Regierungsrath Bock-Liegnitz auf der Versammlung in Görlitz, eine bessere Ansicht über unsere Vereinsbestrebungen, die fehlenden katholischen Lehrer dürften alsdann mit der Erklärung ihrer Mitgliedschaft nicht lange auf sich warten lassen.

Am Niederrhein existirt noch der „Evangelische Schulverein“. Der Name charakterisirt ihn zur Genüge, wenn man „evangelisch“ mit orthodox-lutherisch und streng kirchlich übersetzt. Dass dieser Verein keine Fühlung mit dem Provinziallehrervereine hat, ist selbstredend. So kommt es im genannten Vereine auch vor, dass freisinnige Lehrer, von denen man meint, dass sie über den Verein einige Zeilen für die Öffentlichkeit schreiben würden, einfach als Gäste in dem Versammlungslocale nicht geduldet werden. Der Verein ist ziemlich alt, und Rector Dörpfeld, der Verfasser der bekannten „Leidensgeschichte“, ein hervorragendes Mitglied desselben.

Viel Versprechen kann sich die Lehrerschaft von dem „Liberalen Schulvereine für Rheinland und Westfalen“, welcher vor einigen Jahren ins Leben gerufen wurde und gegenwärtig über 1100 Mitglieder zählt. Er kann umsomehr wirken, als viele Nichtlehrer Mitglieder desselben sind, die ein gewichtiges Wort sprechen können, Dr. Jürgen Bona, Meyer-Bonn, der kleine energische Professor, ist die belebende Seele dieses Vereins. In den letzten Jahren hat der Verein sich eingehend unter anderem mit folgenden Fragen beschäftigt: Welches sind die Anforderungen, die man an ein gutes Lesebuch zu stellen hat? Ist das Hauptlehrerthum nothwendig oder nicht? Welcher Antheil fällt der Schule an der oft genannten Entsittlichung des Volkes zu? In jüngster Zeit befasste er sich mit der wichtigen Frage: „Staats- oder Gemeindeschulen?“ Zu einem entscheidenden Resultate kam es in dieser Angelegenheit nicht, und Professor Meyer constatirte am Schlusse mit Befriedigung die in der Versammlung von allen Anwesenden gemachte Erfahrung, dass man auch über Schulfragen nicht ins Blaue hineinreden dürfe, sondern vor Entscheidungen von Streitfragen sich auch auf diesem Gebiete ordentlich orientiren müsse. Zu der Frage: Ist das Hauptlehrerthum nothwendig oder nicht? werde ich mit Erlaubnis der Redaction einmal später ein besonderes Referat bringen und dabei auch meine Stellung dazu kennzeichnen.

(Real-Lesebuch.) Am 26. Juli hielt Rector Dörpfeld in der freien (halbjährigen) Conferenz bergischer Lehrer einen $1^{3}/_{4}$-stündigen Vortrag über das Thema: „Über einige methodische Fragen aus dem naturkundlichen Unterrichte.“ Ein Referat über den ersten Theil dieses Vortrages, die Real-Lesebuch-Frage, dürfte auch für die Leser des Pædagogiums von Interesse sein.

Für gewöhnlich unterscheidet man bei dieser Streitfrage zwei Parteien; in Wahrheit gibt es, nach Dörpfeld, deren fünf. Diese fünf Parteien sollen in der von Rector Dörpfeld angeführten Reihenfolge hier kurz gekennzeichnet werden. Hauptfrage: Ist ein selbstständiger naturkundlicher Unterricht in der Volksschule nothwendig oder nicht? Ja, nein. Daraus ergeben sich vorläufig zwei Richtungen. Mit nein antwortet bekanntlich die Regulativpartei; diese hat also bei der Real-Lesebuch-Frage nicht mitzusprechen. Sie fällt für unsere Betrachtung fort. Die Richtung welche mit ja antwortet, bleibt übrig. Bei dieser entsteht nun die weitere Frage: Sollen die Kinder ein besonderes Buch für die realistischen Fächer in Händen haben oder nicht? Wieder: Ja, nein; mit nein antwortet Dr. Dittes, mit ja antworten die übrigen drei Parteien. Weitere Unterfrage: Soll das betreffende Buch auch beim Neulernen benutzt werden oder nicht? Antwort 1) ja, 2) nein, es soll nur zur Wiederholung dienen. Mit ja antwortet Ziller, mit nein antworten die übrigen zwei Parteien. Weiter: Soll das betreffende Buch in kurz gefasster Form erscheinen? oder soll es ausführliche, mustergültige Lesestücke enthalten? die erste Frage bejahen die Leitfadenfreunde; letztere Richtung vertritt Rector Dörpfeld resp. das „Evangelische Schulblatt.“ Die fünf Parteien wären also in aller Kürze folgende: 1) Regulativpartei, 2) Dr. Dittes, 3) Ziller, 4) Leitfadenfreunde, 5) Rektor Dörpfeld. Die Geistesverwandtschaft dieser Richtungen steht aber in einer anderen Reihenfolge. Die dicht zusammenstehenden Glieder dieser Kette haben oft nichts gemeinsames miteinander, so die Regulativpartei und Dr. Dittes. Am meisten berühren sich in ihren Forderungen die weit auseinander stehenden Glieder zwei und fünf, Dr. Dittes und Rector Dörpfeld, und Redner kann es nicht begreifen, dass Dr. Dittes diese Stellung zu seinen Forderungen einnimmt. Wollte Dr. Dittes in seinen Forderungen consequent sein, so müsste er, meint Dörpfeld, z. B. auch die biblischen Geschichten, die Katechismen, die Gesangbücher aus den Händen der Kinder verbannen. „Das thut er aber nicht.“ Rector Dörpfeld vergisst hier offenbar, dass doch nicht alle Unterrichtsgegenstände über einen und denselben Kamm geschoren werden können, dass zwischen dem Religionsunterrichte und den realistischen Fächern doch ein gewaltiger Unterschied obwaltet. Die Religionsbücher sind überdies in einer Zeit in die Schulen eingeführt worden, als man in maßgebenden Kreisen eine ganz eigenthümliche Ansicht über die unterrichtliche Behandlung dieses hochwichtigen Gegenstandes hatte. Da wurde nicht nur gern gesehen, wenn Kinder größere Abschnitte aus der Bibel auswendig hersagten, sondern es wurde sogar die wörtliche Wiedergabe biblischer Geschichten, Perikopen und dergl. von ihnen verlangt. Katechismusabschnitte, Sprüche, Liederverse, Dogmen der verschiedenen Religionsparteien müssen noch heute von den Kindern auswendig gelernt werden, und wenn man dieses von ihnen verlangt, so hat man ihnen auch das betreffende Buch in die Hand zu geben. Eingelernt kann in der Schule nicht alles werden, dazu fehlt uns die nöthige Zeit. Außerdem sollte Herrn Rector Dörpfeld auch bekannt sein, dass Dr. Dittes kein Freund des heutigen Religionsunterrichtes ist, und dass er schon aus diesem Grunde die in den Schulen gebräuchlichen Religionsbücher nicht gut heißen kann.

„In der Hand des geschickten und gewissenhaften Lehrers kann das Real-Lesebuch von Nutzen sein, das gibt auch Dr. Dittes zu,“ meint Redner, „und

ich unterschreibe das." Weiter aber meint Rector Dörpfeld: „Wenn Dr. Dittes die Nützlichkeit des Real-Lesebuches einsieht, warum zeigt er sich denn als starker Gegner besagter Forderung?" Ei, ei, Herr Rector! Es handelt sich hier in erster Linie nicht um Nützlichkeit, sondern um Notwendigkeit. Es ist doch einem noch so manches erwünscht und nützlich; aber wenn man sich einzurichten versteht, kann man auch ohne das gut und zufrieden leben.

Von den fünf Parteien hatte Rector Dörpfeld den in dieser Beziehung „geistesverwandten" Dr. Dittes als seinen größten Gegner betrachtet und zollte ihm seine volle Aufmerksamkeit. Die von Dr. Dittes angeführten Gründe gegen ein Real-Lesebuch konnte Rector Dörpfeld nicht für stichhaltig betrachten. Von den vielen Einwendungen, die Dr. Dittes gegen das Real-Lesebuch macht, schien Redner aber nur wenige zu kennen. Das Real-Lesebuch könne in der Hand des gewissenlosen Lehrers Schaden anrichten. Diese Befürchtung Dr. Dittes' wurde besonders stark hervorgehoben und als der Hauptgrund zu dessen Stellung in dieser Streitfrage angesehen, was unrichtig ist. Man fand es jedenfalls nicht für gut, auch andere Gründe, welche Dr. Dittes leiten, in der stark besuchten Versammlung anzuführen. Überhaupt wären es **nur** „Opportunitätsgründe", von denen sich Dr. Dittes leiten ließe, und wenn derselbe so hartnäckig auf seinen Forderungen bestehe, so müsse er sich klarer als bisher über diese Streitfrage auslassen. Mir scheint aber, dass man in gewissen Kreisen die ausführlichen Artikel, welche Dr. Dittes zu dieser Frage geschrieben hat, nicht kennt, und ich möchte den Autor freundlichst bitten, doch selbst die Quellen hier angeben zu wollen, damit seine Gegner, wenn sie es wünschen sollten, sich besser orientiren können.*) Da sich auch in besagter Conferenz eine große Meinungsverschiedenheit in dieser Frage herausstellte, so ist sie noch nicht für spruchreif befunden worden und wird in der nächsten Versammlung (Weihnachten) über diese Angelegenheit weiter verhandelt werden.

(Herbartianer und Dr. Dittes.) Ob katholisch oder protestantisch, ob conservativ oder liberal, ob Vulgär- oder „wissenschaftlicher" Pädagoge: die Herzen aller schlugen für Dr. Dittes, als er die Leidensgeschichte Dörpfelds so günstig recensirte; noch mehr aber waren ihm alle nach dem Erscheinen der Abhandlung „Feinde der Volksschullehrer" zugethan. Von dieser Stimmung konnte man genug Kenntnis erhalten, wenn auch gerade nicht in großen Versammlungen, woselbst sich heutzutage wol selten Einer zu derartigen Äußerungen hinreißen lassen würde, so doch in vertrauten Kreisen. In einem gewissen Lager änderte sich aber die Stellung zu Dr. Dittes, als derselbe in seinem „Pædagogium" an der Hand des Fröhlich'schen Buches die „sogenannte wissenschaftliche Pädagogik" einer scharfen Kritik unterwarf. Es ist zu viel, was Dr. Dittes in dieser Abhandlung den „Wissenschaftlichen" geboten, sagten die Betroffenen. Wie sich nun an anderen Orten gegen Dr. Dittes „mächtige Stimmen" erhoben, um mit „logischer Schärfe" die „ungerechtfertigten und unerhörten Angriffe" Dr. Dittes'

---

*) Es genügt der Artikel: Über den Gebrauch von Lehrbüchern in den Volksschulen (Pædag. IV. S. 713—725), und ich wäre zufrieden, wenn wenigstens dieser gründlich studirt würde. Die neuerdings angefertigten „ausführlichen" Realienbücher haben in einigen Punkten weniger, in anderen aber mehr Nachtheile, als die „Leitfäden". Mein ablehnendes Votum ist ein allgemeines, principielles. D.

von sich zu weisen, so erstand auch in den Rheinlanden ein eifriger Streiter für die „heilige Sache“, der aber zu gleicher Zeit auch ein beredtes Zeugnis von der Kampfesweise dieser Richtung abgibt. Chr. Ufer-Elberfeld, Verfasser der „Vorschule der Pädagogik Herbarts“, fühlte sich berufen, für die „wissenschaftliche Pädagogik“ eine Lanze zu brechen. Aber wie ich genau darüber orientirt bin, ist dieser Versuch vollständig misslungen. Ein ausführliches Referat über Ufers Vorgehen werden die Leser an dieser Stelle wol nicht wünschen, weshalb ich denn auch nur einige charakteristische Züge anführen will. In einer zahlreich besuchten Versammlung von Elberfelder Lehrern hielt in diesem Sommer Lehrer Ufer, ein noch ziemlich junger Mann, einen Vortrag über das Thema: „Dr. Dittes und die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik“. Man erwartete sachliche, objective Erwiderungen, dafür aber kamen persönliche Angriffe auf Dr. Dittes und subjective Auslassungen einer bis zum äußersten erregten und gekränkten Person. Gleich im Anfange sprach er gegen Dr. Dittes und sein „Pædagogium“ eine Verdächtigung aus. Er redete von den „bekannten Gepflogenheiten Dittes'“ und den diesen „bekannten Gepflogenheiten entsprechenden Leistungen eines Pædagogiums“. Was für „Leistungen“ die Lehrer vom Pædagogium zu erwarten haben, müsste ihnen schon daraus deutlich hervorgehen. Redner tadelte die ganze Anlage der Dittes'schen Kritik, der seine Aufmerksamkeit auf andere Punkte des Fröhlichschen Werkes hätte richten müssen, z. B. auf die „Anordnung“ des Stoffes. Dafür aber „lobt Dittes nach Willkür Fröhlich“; „wer aber willkürlich lobt, der wird wol auch willkürlich tadeln.“ Weiter sprach Ufer von dem „Gebaren“ des Dr. Dittes, vom „wissenschaftlichen Aufputz“ in Dr. Dittes' Pädagogik, von „Dittesschen Manieren“, von „plumpen Überrumpelungen“, vom „fanatischen Eifern“ u. dergl. mehr. Dittes habe schon „von der Wiege an geschrieen“; Charakter von Dittes sei „Schreier-Art“, er zeichne sich aus durch die „Sucht“, mit einem Eclat an die Öffentlichkeit zu treten (Kassel, Bremen)“; auch sprach Redner sogar von einem „Maul von Dittes“. Ferner „lehre Dittes die Lehrerschaft „eine **anmassende** Sprache“. Von einem 27- oder 28-jährigen Manne dies Urtheil zu hören, muss die deutsche Lehrerschaft doch ein wenig befremden. Und führte wol je ein Lehrer dieses Alters eine anmaßendere Sprache als dieser Herr Ufer? Schließlich warf Ufer noch die Frage auf: „Was hat Dr. Dittes denn überhaupt geleistet“? Der Redner scheint demnach wirklich noch recht naive Ansichten zu haben. Doch genug von solchen Auswüchsen; die Leser werden zur Genüge die hier waltende Kampfesweise kennen gelernt haben. Als richtig konnten auch Gesinnungsgenossen des Vortragenden diese Art nicht bezeichnen. Was Redner in der Sache bewiesen, ist eigentlich nichts, und seiner Partei genützt hat er auch nicht. Ein bedeutender Procentsatz der hiesigen Lehrerschaft ist aber entrüstet über die Maßlosigkeit des jungen Zillerschen Heißsporns.

(Mehr Religion für die deutsche Volksschule.) Den lieben Leuten, welche von dem „positiven Christenthum“ das ganze Heil der Menschheit erwarten, wird in den Volksschulen noch immer nicht genug Religionsunterricht gegeben. So haben sich dieselben in ihrer Bedrängnis denn an den preußischen Cultusminister von Goßler gewandt und ihn innigst gebeten, hier rettend einzugreifen, da die Noth es erheische. Der vier Religionsstunden wegen, welche

wöchentlich in unseren Volksschulen gegeben werden, könnte z. B. nicht jeder Schultag mit Religion begonnen werden, und wegen Ausfalls des vierten und fünften Hauptstücks würden die Kinder zu spät mit den Unterscheidungslehren der verschiedenen Confessionen bekannt. Die Zwietracht zwischen den verschiedenen Religionsparteien ist nämlich noch zu klein. Ganz konnte der conservative Cultusminister dieser Bitte jedoch nicht nachkommen, aber um dem „schreienden Übelstande" abzuhelfen, hat er den Vertretern des „positiven Christenthums" Zugeständnisse gemacht. Ein Ministerialrescript ermächtigt die Regierung, eine Religionsstunde in zwei halbe zu theilen, ferner soll eine deutsche Stunde zum Bibellesen verwandt werden. Über Aufnahme des vierten und fünften Hauptstücks in den Lehrplan der Volksschule soll die Geistlichkeit des betreffenden Ortes mit das entscheidende Wort sprechen. Die Regierung zu Düsseldorf hat bereits eine Verfügung in diesem Sinne erlassen. Seit erstem November wird also jeder Tag in der Schule mit Religion begonnen. Hoffentlich wird sich nun bei der „verwahrlosten Jugend" auch bald eine Besserung zeigen. Was aber die Schüler der Oberstufe mit ihren schönen, dickleibigen Lesebüchern anfangen werden, kann man voraus nicht sagen. Vielleicht werden sie in Zukunft nicht mehr nöthig haben, ein derartiges Buch sich anzuschaffen. Die Bibel kann ja wieder wie in alter Zeit die Stelle des Lesebuches einnehmen. O räthselhaftes Jahrhundert! —

Aus dem Grossherzogthum Baden. (Auch zwei „Wissenschaftliche".) „Die Pädagogik muss ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen." Mit diesem bereits etwas abgenutzten Motto aus Kant schmückt sich ein Artikel in der „Badischen Schulzeitung", welcher „Zur wissenschaftlichen Pädagogik" überschrieben ist. Mit einem Kantschen Worte zu beginnen, ist nicht so übel, und der Verfasser besagten Artikels kann auf einigen Erfolg hoffen, wenn er mit einem Ausspruche eines erlauchten Geistes die Überlegenheit der „wissenschaftlichen Pädagogik" gegenüber der „banalen dorfschulmeisterlichen Vulgärpädagogik" darthut und dabei Leseer findet, die sich aus Nützlichkeitsgründen das Selbstdenken abgewöhnt haben. Das muss man diesen „wissenschaftlichen" Schriftstellern, oft richtiger Schriftstehlern, lassen, dass sie es verstehen, gläubige Leser von vornherein in eine gewisse „heilige Scheu" zu versetzen. Besieht man aber ihr Gemächte etwas näher, ohne sich durch volltönende Redensarten und pathetische Wichtigthuerei dupiren zu lassen, so muss man ihnen sagen: „Ihr seid fertig, eh' ihr anfangt." Sehr gut, alter Shakespeare, du hast heute noch recht! Auch der Verfasser des angezogenen Artikels ist fertig, ehe er anfängt. Er beginnt: „In Nr. 5 des „Pædagogiums" VI. Jahrg. hat Herr Dr. Dittes einen Artikel gegen die Herbartsche Pädagogik veröffentlicht." Den will nun der „Wissenschaftliche" widerlegen. Und wie macht er das? Er schreibt aus den Büchern der Zillerianer und einiger anderen Schriftsteller eine Reihe von Citaten zusammen, welche theils nur für Gläubige beweisende Kraft besitzen, theils gar nicht zur Sache gehören. Einmal leistet er auch einige Sätze, die sein Eigenthum zu sein scheinen, ihn aber als einen der confusesten Confusionäre seiner Genossenschaft charakterisiren. Sie lauten: „Durch Herbart und seine Nachfolger (!) ist in der Pädagogik genau derselbe Fortschritt angebahnt worden, den auch die gesammten Wissenschaften

seit etwa 100 Jahren durch Erfindung vernünftiger Methoden u. s. w. (u. s. w.?) zu verzeichnen haben; Herbarts Pädagogik hat erfüllt, was Pestalozzi mit prophetischem Geiste ahnte und als das Wahre und Gute und Echte mehr fühlte als erkannte." Nun wissen wir's. Was noch folgt, ist wieder ein Haufen von zusammengetragenen Stellen aus verschiedenen Schriften. Alle Citate aber widerlegen die Ausführungen des „Pædagogiums" absolut nicht; es sind längst bekannte, abgegraste Gemeinplätze. Man müßte ein sogenannter wissenschaftlicher Pädagoge sein, wollte man dieselben, nachdem sie längst hinlänglich beleuchtet sind, abermals besprechen. Es ist fast unmöglich, auf einem gleichen Raume mehr unverstandene, abgedroschene und nichts beweisende „Citatenschätze" unterzubringen, und insofern hat der Schreiber wirklich etwas geleistet. Er spricht denn auch in einem so hohen Tone, als wenn er selbst ein kleiner Herbart wäre. Über die Verschwommenheit seiner Compilation und die Leerheit seines Schulsackes, der nur mit pädagogisch-literarischem Flitterwerk gefüllt ist, macht er sich keine Skrupel. Das jurare in verba magistrorum gibt ihm Mut und deckt seine Blößen. — Und wer ist dieser wackere Partisan der „wissenschaftlichen" Pädagogik? Ein gewisser Herr K. in H., welcher nicht einmal vermocht hat, das Volksschulamts-Candidatenexamen zu bestehen, sondern „glänzend durchfiel", als er sich in dasselbe wagte. Die „Neue Badische Schulzeitung" hat ihn bereits zur Genüge geschildert. Der Redacteur dieses Blattes, Herr Hauptlehrer Meuser in Mannheim, war veranlaßt, eine Schmähschrift dieses Herrn K. zurückzuweisen, und da schrieb Meuser: „Wenn wir das Röcklein einiger Quartanerphrasen von ihr entfernen, so bleibt nackt und bloss nur noch ein literarischer Diebstahl übrig; gerade hierin ist Ihre Entgegnung ein Unicum. Es ist mir nämlich bis dato noch nicht vorgekommen, dass ein nur halbwegs anständiger Gegner die Worte eines berühmten Classikers als die seinigen in einer Entgegnung verwendete. Ich will mich kurz fassen. Herr K., Sie haben sich in Ihrer Entgegnung der Schriftstehlerei in gröbster Weise schuldig gemacht." Und nun folgt ein Nachweis der Stellen, welche K. ohne Quellenangabe und ohne Anführungszeichen aus Lessing abgeschrieben und gegen Meuser gewendet hatte, als ob dieser der Pastor Göze, K. aber der Lessing wäre. Ein niedliches, heutigen Tages mutatis mutandis sehr beliebtes Kunststückchen! Dieser Herr K. ist also das gewaltige Rüstzeug der „wissenschaftlichen" Pädagogik, mit welchem wir es hier zu thun haben. Er hat sich vormals einige Zeit in einem Missionshause aufgehalten, zur Zeit des Lehrermangels aber beschlossen, seine Missionsthätigkeit dem Lande Baden zu widmen und, um eine Anstellung im Volksschuldienste zu erlangen, sich der Candidatenprüfung unterzogen, wo ihm aber das schon erwähnte Malheur passirte, welches er bis heute noch nicht redressirt hat. Also ein Seitenstück zu dem aus der „Allgem. Deutsch. Lehrerzeitung" bekannten Max. Man sollte glauben, derartige Individuen thäten besser, erst etwas Ordentliches zu lernen, bevor sie sich als pädagogische Schriftsteller und gar als Richter über die „Wissenschaftlichkeit" der Pädagogik aufwerfen. Es scheint aber zu genügen, in ein „Herbartkränzchen" oder in den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" einzutreten, um sich als ein gemachter Mann aufspielen zu dürfen. Nur sollten dergleichen Leute ihre Mottos und Citate nicht aus Kant und Lessing entlehnen. An passenden Wahlsprüchen für sie fehlt es ja nicht. So steht z. B. in Eichrodt's „Hortus deliciarum":

„Über Lumpen wie Kepler und Schiller,
Rümpf' ich nur verächtlich die Nas',
Ich bin ein vollendetes . . . . .
Meine Mittel erlauben mir das."

Und Hermann Lingg sagt:

„Was die hohe Meinung stört,
Das wird schmählich abgewandelt.
Wer zur Clique nicht gehört,
Wird als Idiot behandelt."

Ein anderes Pröbchen der „Wissenschaftlichen" bringt ebenfalls die „Bad. Schulz." (Nr. 36—38) unter dem Titel: „Herbart und seine Verdienste um die Pädagogik". Verfasser dieses Artikels, ein Herr M. in E., hat jedenfalls seine Candidatenprüfung bestanden; aber lange scheint es noch nicht her zu sein, sonst könnte er nicht so unreife und anmaßliche Reden führen. Nach Herrn M. sind Pestalozzi und Fichte, denen der hohe Richter für ihren guten Willen gütigst einige Anerkennung gewährt, in Sachen der „wissenschaftlichen Pädagogik" von Herbart völlig überstrahlt. Jene sehen, „gedrängt von der Noth des Augenblickes (!), keinen anderen rettenden Ausweg, als eine bessere Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes". Das war zwar nach M. aller Ehren wert, aber „es musste selbstverständlich (?) den wissenschaftlichen Wert ihrer Arbeiten beeinträchtigen". . . . „Sie fühlten sich gedrungen, etwas zu schaffen, was unmittelbar brauchbar sei: die wissenschaftliche Pädagogik hingegen, wie wir solche Herbart verdanken, hat nicht die Aufgabe, nur für vorübergehende Nöthen Abhilfe zu schaffen. Sie hat vor allen Dingen ein Ideal für die Erziehung festzustellen und dann zu überlegen, wie weit und durch welche Mittel „die Wirklichkeit ihm näher gebracht werden könne. Fichtes pädagogische Ansichten sind — man kann wol sagen glücklicherweise — ohne dauernde Wirksamkeit geblieben." . . Herbart aber „betrachtete es nicht als seine Aufgabe, im Dienste des Augenblicks (!) thätig ins Leben einzugreifen, sondern er suchte seinen eigentlichen Beruf darin, etwas Bleibendes, den Augenblick Überdauerndes zu schaffen, nicht allein im Dienste des Lebens, sondern auch der Wissenschaft, nicht für die Gegenwart allein, sondern namentlich auch für die Zukunft zu handeln". — So lehrt Herr M. in E. Es ist empörend, solche Ergüsse superkluger Bornirtheit zu lesen! Ein deutscher Volksschullehrer wagt es, zwei der größten deutschen Männer herabzusetzen, um einen dritten, den er sich zum Götzen gemacht, als den Ausbund aller Wissenschaftlichkeit zu preisen. Weil also Pestalozzi und Fichte ein Herz hatten für die Leiden ihres Volkes, und weil sie für dasselbe unter schweren Sorgen und Anfechtungen ihre besten Kräfte einsetzten, darum konnten sie nichts Rechtes, nichts Bleibendes, nichts für die Zukunft leisten?! Darum musste nach ihnen einer kommen, der nicht „nur für vorübergehende Nöthen", nicht „im Dienste des Augenblickes" — zwar nicht handelte, aber doch „ein Ideal" aufstellte und „überlegte", was vielleicht in Zukunft damit gethan werden könnte. Darum sind Pestalozzi und Fichte neben Herbart fast nur ephemere Erscheinungen. Als ob nicht Pestalozzi und Fichte ihre Liebe zum Volke, ihre Thatkraft und, wolgemerkt, ihre klaren Gedanken, eben aus jenen ewigen Ideen geschöpft hätten, aus deren Missachtung das öffentliche Unglück entsprungen war! Möge man doch endlich aufhören, mit „wissenschaftlicher" Schwefelei die Großthaten der Menschenliebe und Charakterstärke zu verdunkeln!

Wo es sich um Pädagogik handelt, da gelten die Männer „im Dienste des Lebens," vorausgesetzt, dass sie auch tüchtigen Geistes sind, wie es Pestalozzi und Fichte waren, nicht weniger, sondern mehr, als diejenigen, welche mit der vielberühmten „akademischen Ruhe" auf dem Katheder oder im Studirzimmer sitzen, um Zukunftspläne zu spinnen, die nachher als höchste Wissenschaft, wenn nicht ausgeführt, so doch von jedem Kleinkrämer zu Markte gebracht werden können. Ob das eine würdige Verehrung Herbarts sei, das mögen seine „Nachfolger" sich überlegen.

Ich wünschte sehr, darf aber kaum hoffen, sie zur Besinnung zu bringen; aber die deutsche Lehrerschaft muss wissen, was an ihnen ist, und darum hat die „Bad. Schulz." wolgethan, ihren Ergüssen Raum zu geben, nachdem sie zuvor auch den vielbesprochenen Artikel des „Pædag." abgedruckt hatte. Der Kampf der Parteien muss zu Ende geführt werden, damit sich zeige, was lebensfähig, was hinfällig ist. Wo die Wahrheit ist, da wird der Sieg sein; die Todten aber werden ihre Todten begraben.

Aus Württemberg. Am 31. Juli hielt der Württembergische Volksschullehrerverein seine Vor- und am 1. August seine Hauptversammlung in Nagold ab. Die Berichte und Verhandlungen bezüglich des Vereinslebens in seinen mannigfachen Verzweigungen machten einen befriedigenden Eindruck, indem sie zeigten, dass die Idee genossenschaftlicher Selbsthilfe unter der Lehrerschaft Württembergs mehr und mehr Boden gewinnt.

In der Hauptversammlung hielt der Vereinsvorstand, Herr Oberlehrer Laistner aus Stuttgart, einen Vortrag über Gemüth und Gemüthsbildung. Er schloss mit den Worten von Diesterweg: „Gewiss, das Gemüth darf nicht leer ausgehen; es muss laut, voll und stark tönen in der Brust, wenn aus ihr lebendige Gefühle, aus dem Kopfe frische Gedanken hervorspringen und zu Thaten werden sollen."

Es lagen äußere Veranlassungen vor, welche den Vorstand bestimmten, folgende Erklärung abzugeben: „Wir haben bei unseren Bestrebungen einzig und allein das Wohl der Schule und der Lehrer im Auge, und wenn wir Änderungen in der inneren Schulleitung wie in der äußeren Schulverwaltung, wenn wir infolge davon Einschränkung der seitherigen Machtbefugnisse der Geistlichen in der Schule und eine sach- und zeitgemäße Organisation des Volksschullehrerstandes für nöthig halten, so leitet uns dabei nur dieses Interesse. Wir streben auch wirklich nicht mehr an, als was dieses Interesse unerlässlich fordert, und darum erklären wir aufs bestimmteste, dass es zum mindesten ein großer Irrthum ist, wenn jemand behauptet, wir kämpfen gegen Kirche und Geistlichkeit an." Die Versammlung gab einmüthig ihre Zustimmung kund.

Die weiteren Verhandlungen betrafen die Schulaufsicht, das Turnen, die Bezirksschulversammlungen, die Prämiirung der Lehrer und die sociale Lage derselben. Der Ausschuss legte der Versammlung eingehend motivirte Anträge vor, die vorher schon größtentheils zur Kenntnis der Vereinsmitglieder gebracht worden waren. Es wurden die Resolutionen Satz für Satz verlesen und sämmtlich ohne Debatte einstimmig angenommen. Schließlich beauftragte die Versammlung den Ausschuss des Vereins, auf Grundlage der gefassten Beschlüsse eine Denkschrift zu verfassen und dieselbe der K. Regierung und der hohen Ständeversammlung zu hochgeneigter Kenntnisnahme zu unterbreiten. Die Versamm-

lung anerkannte gern und dankbar, dass in den letzten Jahrzehnten in Württemberg viel für die Volksschule und ihre Lehrer geschehen sei, glaubte aber doch, der wichtigen Sache der Volksbildung es schuldig zu sein, dass sie nicht verschweige, es bestehen noch viele und sehr bedeutende Mängel, und dass sie sage, wo Schule und Lehrer der Schuh drücke.

Die angenommenen Resolutionen lauten:

1. Bezüglich der Verwaltung der Volksschule:

Der Verwaltungsorganismus unseres Vokssehulwesens ist der Verbesserung bedürftig, aber auch fähig, und es wäre zu bedauern, wenn die Reformen, welche zum Theil dringlich sind, länger auf sich warten ließen. Diese werden sich beziehen müssen 1) auf die Zusammensetzung und den Geschäftskreis der Orts-, Bezirks- und Oberschulbehörden, 2) auf berathende Versammlungen, welche diesen Behörden an die Seite zu stellen sind, 3) auf die innere Verwaltung des Schulwesens, bezw. Neuordnung der Localschulaufsicht, des Haupt- und Oberlehreramts, der Bezirksschulinspection, 4) auf berathende Versammlungen, die der technischen Schulverwaltung zur Seite stehen, 5) auf die Fühlung, welche die Volksschule mit den übrigen Schulen haben soll. Sie werden insbesondere die sach- und zeitgemäße Organisation des Volksschullehrerstandes und damit den Bildungsmodus und die Besoldungsscala der Lehrer, sowie die Vertretung des Lehrerstandes auf allen Stufen der Schulverwaltung ins Auge fassen.

2. Bezüglich des Turnens:

Es ist aus Rechts- und Zweckmässigkeitsgründen zu wünschen, dass in der Volksschule entweder das Turnen nur da Raum finde, wo die Ortsschulbehörden für freiwillig herbeigehende Kinder die dazu erforderlichen Bedingungen schaffen und dabei begründete rechtliche und gesundheitsrücksichtliche Bedenken heben, oder aber das Turnen durch einen Act der Gesetzgebung anzuordnen und durch diesen die Mittel zu schaffen, dass dasselbe für alle turnfähigen Schüler eingeführt werden kann. Zu den Bedingungen, welche geschaffen, zu den Mitteln, welche gewährt werden sollen, gehört das Vorhandensein eines zweckmäßig geschlossenen Raumes und freien Platzes, sowie der nothwendigen Geräthschaften, Nichteinrechnung der Turnstunden in die der Lernschule eingeräumte Zeit und Belohnung der Turnlehrer nach demselben Maßstabe, der bei den Lehrern der übrigen Lehranstalten üblich ist.

3. Bezüglich der Bezirksschulversammlungen:

1) Eine Bezirksschulversammlung als erweiterte Schulconferenz entspricht nicht der Absicht der Ministerialverfügung vom 11. Novbr. 1865; es liegt das Bedürfnis vor, dieselbe anders zu construiren und als selbstständige Versammlung ihre Aufgabe lösen zu lassen. 2) Die Berichte des Schulwochenblatts über diese Versammlungen haben den Lehrerstand schon schwer gekränkt und dadurch der Schule viel geschadet. Es ist daher gegen das Interesse der Schule, wenn sie so fortgesetzt werden. 3) Mit der veränderten Einrichtung dieser Versammlungen wird sich auch die Berichterstattung in den Tagesblättern ändern.

Was die sociale Lage des Lehrerstandes anlangt, so wurde anerkannt, dass schon viel geschehen sei, aber auch betont, dass eine Besserung noch immer wünschenswert bleibe. Stehen doch 75 Procent der Lehrergehalte auf der untersten Stufe, und diese ist sehr gering ausgestattet. Die Wünsche der Lehrer werden in folgende Punkte zusammengefasst: a) angemessene Mindestgehälter,

b) entsprechende Abstufung und Größe der höher ansteigenden Gehälter; c) Beseitigung aller nicht zum eigentlichen Lehramte gehörigen Dienstleistungen und die Abtrennung derselben als Nebenamt; d) Pensionsberechtigung aller für Versehung des Haupt- und Nebenamts gewährten ständigen Bezüge; e) Regelung der Witwen- und Waisenpensionen auf der Grundlage des Gesetzes von 1878; f) genaue Feststellung aller Rechte und Pflichten, welche aus Übertragung des Haupt- und Nebenamts sich ergeben. Da indes die dermaligen Zeitverhältnisse und wirtschaftlichen Zustände nicht dazu angethan seien, eine Petition als zweckmäßig erscheinen zu lassen, so wurde der Ausschuss beauftragt, eine Denkschrift auszuarbeiten, um von derselben zu geeigneter Zeit Gebrauch zu machen.

Nach diesen mit tiefem Ernste und angestrengter Aufmerksamkeit gepflogenen Verhandlungen wurde noch ein von Professor Daiber in Stuttgart sinnreich construirtes und sehr zweckmäßig eingerichtetes Schulsubsellium und ein von Schullehrer Freitag in Langenau hergestellter Leselehrapparat, der ebenfalls für ein brauchbares Hilfsmittel erklärt wurde, vorgezeigt.

Bezüglich der obigen Resolution über das Turnen ist noch zu bemerken, dass infolge eines Consistorialerlasses seit Frühjahr c. in allen württembergischen Volksschulen vom 4. Schuljahre an das Turnen ein obligates Schulfach geworden ist. Es muss innerhalb der gesetzlichen Schulzeit betrieben werden, ohne dass in irgendeinem anderen Fache eine Ermäßigung eintritt; und der Lehrer erhält für seinen Dienst als Turnlehrer nichts, soll denselben vielmehr als Erholung ansehen. Gleichzeitig wurde auch das Notensingen eingeführt, ohne dass, wenigstens für den Anfang, die Zahl der zu übenden Choräle, Arien u. s. w. reducirt worden wäre. Zudem muss noch die neue Orthographie eingedrillt, das alte Lesebuch u. s. w. corrigirt werden. Bei uns heißt es, wie bei den Israeliten in Ägypten: Man soll euch hinfort kein Stroh mehr geben, ihr sollt Stoppeln sammeln und doch die gleiche Zahl Ziegel liefern, wie zuvor. Unsere Lasten werden immer schwerer, aber unsere Rechte bleiben hinter billigen Anforderungen weit zurück. — (Die ganze württembergische Schulverwaltung scheint hinter derjenigen anderer Länder weit zurückgeblieben zu sein. Ein wenig Fortschritt, eine Dosis fachmännischer Einsicht nebst christlicher Gerechtigkeit und Billigkeit wäre da wol am Platze und würde dem Lande zur Ehre, der Schule zum Nutzen gereichen. D. R.)

Aus Hamburg. (Lehrerbesoldung.) Gemäß dem Gesetz, betreffend das Unterrichtswesen der freien und Hansestadt Hamburg unterscheidet man zwischen fest- und nicht festangestellten Lehrern. Letztere erhalten nach dreijähriger auswärts verbrachter Dienstzeit in der Regel ein Gehalt von 1350 M., nach vierjähriger Dienstzeit ein solches von 1500 M. Das Provisorium dauert zur Zeit drei Jahre für Auswärtige. Das Gehalt der festangestellten Lehrer beginnt mit 1750 und steigt von drei zu drei Jahren je um 250 M. bis zu einem Maximum von 3500 M. Wohnungsgeldzuschuss zahlt Hamburg nicht.

Die festangestellten Lehrerinnen erhalten laut Gesetz 800 bis 1000 M., die nicht festangestellten 400 bis 600 M. Die Oberschulbehörde ist befugt, den festangestellten Lehrern und Lehrerinnen, mit Ausnahme des Haupt-

lehrers, für ungewöhnliche Leistungen eine persönliche Zulage zu ihrem Gehalte bis zu 200 M. zu bewilligen.

Bei Pensionirung gelten folgende Bestimmungen. Ist ein Lehrer mindestens 10, aber weniger als 25 Jahre an einer Hamburger öffentlichen Schule festangestellt gewesen, so bezieht er $^1/_2$, ist er aber 25, 30, 40 oder 50 Jahre festangestellt gewesen, so darf er, falls ihm nicht auf dem Wege der Gesetzgebung mit Rücksicht auf besondere Umstände ein höheres Ruhegehalt bewilligt wird, $^2/_3$, $^3/_4$, $^4/_5$ oder $^5/_5$ seines Gehaltes beanspruchen. Schließlich sei noch bemerkt, dass der Andrang von Lehrern nach Hamburg ein außerordentlich starker ist, und dass etwaige Meldungen zu richten sind an die Schul-Deputation-„Oberschulbehörde III“.

Aus Braunschweig erhalten wir folgende „Erklärung. Die Herren Schulinspectoren Kahnmeyer und Schulze zu Braunschweig haben in einem Briefe an Dr. Dittes zu Wien vom 8. April 1884 („Pædagogium“ Jahrg. 1884, Heft XI) geäußert: ‚Wir glauben Ihnen mittheilen zu müssen, dass wir, da wir vor kurzem aus Preußen hierher berufen sind, von vornherein von einer gewissen Seite mit einer großen Animosität aufgenommen sind‘. Weiterhin schreiben dieselben: ‚Wir bedauern aufrichtig die Mittel, zu denen man greift, um diese Animosität zum Ausdruck zu bringen‘.

Der hiesige Lehrerverein muss diese Äußerungen der Herren Inspectoren Kahnmeyer und Schulze als gänzlich grund- und haltlos auf das nachdrücklichste zurückweisen und erklären, dass solche Gesinnungen, wie sie hierdurch einigen seiner Mitglieder schuld gegeben werden, niemals einen Boden hier fanden, die Braunschweiger sich vielmehr immer eins mit der ganzen deutschen Lehrerschaft wussten und solches auch stets bewiesen haben. Der Vorstand des Braunschweiger Lehrervereins.“

Zur Erläuterung dieser Erklärung wird uns berichtet, dass den Herren Kahnmeyer und Schulze volle Gelegenheit geboten war, ihre Insinuationen im Braunschweiger Lehrerverein zu rechtfertigen, dass sie dies aber nicht vermochten, insbesondere den Herren Behrens, Heege und deren näheren Freunden keinerlei Animosität nachzuweisen im stande waren, dass folglich die Behauptung, die Kritik des Rb. von Kahnmeyer und Schulze sei durch persönliche Motive veranlasst oder geleitet gewesen, jeder Begründung entbehrt. Nachdem dies im Braunschweiger Lehrerverein durch eine eingehende Verhandlung mit den Herren Kahnmeyer und Schulze festgestellt war, wurde der Vorstand desselben beauftragt, das Ergebnis der Verhandlung öffentlich auszusprechen, was nun in obiger Erklärung geschehen ist, welche, wie uns versichert wird, im Verhältnis zum Sachverhalt in der denkbar mildesten Form abgefasst ist.

Aus Österreich. Der Streit Rudigier-Rohrweck (vergl. Heft I, S. 68 f.) nimmt wegen seiner principiellen Wichtigkeit noch immer das öffentliche Interesse in Anspruch. In einem Schreiben an die Gemeindevertretung von Leonfelden, die sich ihrer Schule und ihrer Lehrer (namentlich Rohrwecks) entschieden angenommen hat, behauptet Bischof Rudigier, sein Einschreiten habe lediglich dem religiösen Zustande der Schule gegolten, und er habe nur seiner Amtspflicht entsprochen, „um die heilige Hinterlage des Glaubens

zu bewahren". Wer sich durch seine Worte verletzt fühle, könne sich bei seiner kirchlichen Oberbehörde (bei dem Erzbischof in Wien und beim Papst in Rom) beschweren. Den Lehrer Rohrweck fordert er auf, eine Erklärung auszustellen, „die eines katholischen Mannes und Lehrers würdig ist" (soll wol heißen: Widerruf und Unterwerfung). „Wenn Sie das nicht thun, so werden Sie gegen Gott sündigen, sich selbst unglücklich machen und mich in die peinliche Nothwendigkeit versetzen, über Sie eine Kirchenstrafe zu verhängen." Der oberösterreichische Landesschulrath (in Linz) entschied am 6. October mit allen gegen 2 Stimmen, dass die Klage Rudigiers gegen Rohrweck unbegründet und also abzuweisen sei. Letzterer betrachtete die Sache für erledigt, indem er auf seinem Standpunkt beharrte, dass nur der Schulbehörde die Entscheidung zustehe. Der Bischof hingegen hielt an der Ansicht fest, dass es sich um eine kirchliche Angelegenheit handle, in welcher die Schulbehörde incompetent sei, vielmehr der Bischof, in zweiter Instanz der Metropolit und in letzter der Papst zu richten habe. Er fordert nun den Lehrer Rohrweck abermals auf, sich ihm zu stellen, mit dem Bemerken, wenn Rohrweck die erforderliche Genugthuung verweigere, werde der Bischof das k. k. Ministerium bitten, eine angemessene Strafe über Rohrweck zu verhängen, und wenn dies erfolglos sein sollte, werde er sofort zur Excommunication Rohrwecks schreiten. Rohrweck beharrte bei seiner Ansicht, dass er, da er lediglich seine Dienstpflicht erfüllt und insbesondere nur „nach approbirten Büchern gelehrt" habe, dem Bischof nicht verantwortlich sei und sich lediglich unter den Schutz der Gesetze stellen müsse. — Nun ist eine Wendung eingetreten, indem Bischof Rudigier am 29. November verstorben ist. Es wird sich also demnächst zeigen, ob der Streit nur aus der Persönlichkeit Rudigiers hervorgegangen war und jetzt zu Ende ist, oder ob er zugleich im Sinne der „Kirche" unternommen war und durch dieselbe fortgesetzt werden wird.

Zu Aussee in Oberösterreich fand am 15. September eine Versammlung von Volksfreunden (Gelehrten, Industriellen, Landwirten u. s. w.) statt, welche sich die Gründung eines Volksbildungsvereins zur Aufgabe stellte, um der immer mehr um sich greifenden Bevormundung des Volkes durch die clericalfeudale Partei entgegenzuwirken. Auch in Niederösterreich ist auf Anregung des Bürgerschullehrers Herrn Hans Hütter ein Verein zu gleichem Zwecke ins Leben getreten. Der Gedanke, dass die Volksschule, besonders in ihrer neuerdings geschädigten Verfassung, nicht ausreiche, die geistige, moralische, politische und wirtschaftliche Selbstständigkeit der ländlichen Bevölkerung genügend zu stützen, gewinnt immer mehr Boden, und so macht sich das Bedürfnis der Fortbildung geltend, welche nach Lage der Dinge weniger durch Bücher und Zeitschriften, als durch das lebendige Wort befördert werden kann. Wir werden diese wichtige Angelegenheit, welche in den früheren Jahrgängen unserer Zeitschrift besonders von Nagl, Schlinkert und Niemetz eingehend erörtert worden ist, auch ferner im Auge behalten.

Zu Kimpolung in der Bukowina wurde am 10. und 11. August d. J. die erste Wander-Generalversammlung des Bukowiner Landes-Lehrervereins abgehalten. Dieselbe erörterte hauptsächlich die Mittel und Wege zu einer heilsamen, den gegebenen Bedürfnissen entsprechenden Gestaltung der Volksschule und zur Sicherung eines regelmäßigen Ganges derselben. Die Schwierig-

keiten, welche der Erreichung dieses Zieles in der Bukowina wie in mehreren anderen Ländern Österreichs entgegenstehen, sind groß; um so verdienstlicher sind die Anstrengungen, welche von einer kleinen Schar tüchtiger Männer gemacht werden, die Apathie eines Theiles der Lehrerschaft zu überwinden, sowie die Bevölkerung und die Behörden für das Bildungswesen zu erwärmen. Möge es ihnen gelingen! Die in Czernowitz erscheinenden „Bukowiner Pädagogischen Blätter“ bemühen sich nach Kräften, die gute Sache zu fördern.

Lehrreich ist folgende von der amtlichen „Klagenfurter Zeitung“ gebrachte Tabelle über die Unterrichtserfolge der Concordatsschule und der Neuschule im Kronlande Kärnten:

Schulbezirk	Percente der des Lesens und Schreibens kundigen Wehrpflichtigen		Zunahme
	1870	1884	
Klagenfurt, Stadt	72,5	100	27,5
Klagenfurt, Land	30,8	54,9	24,1
St.-Veit	35,8	54,8	19
Völkermarkt	17,4	61,8	44,4
Wolfsberg	40,4	58,1	17,7
Villach	53,2	80,1	26,9
Spital	56,7	87,2	30,5
Hermagor	58,6	93,9	35,3

Es wäre höchst wünschenswert, dass bezüglich aller österreichischen Länder analoge Tabellen zusammengestellt und veröffentlicht würden.

In **Dänemark** hat sich die Organisation der höheren Schulen, wie man in Norddeutschland, oder der Mittelschulen, wie man in Süddeutschland und Österreich zu sagen pflegt, d. h. der zwischen den Volks- und Hochschulen stehenden Lehranstalten, also insbesondere der Gymnasien und Realschulen, schon mehr den Forderungen der Zeit angenähert, als in Mitteleuropa. Bereits vor mehr als zehn Jahren ist in Dänemark ein Schulplan ins Leben getreten, welcher den Übergang zur Einheitsschule (unter dem Namen „Gelehrtenschule“) anbahnt und sich so gut bewährt hat, dass er in den wesentlichen Bestimmungen fortbestehen kann und zugleich weitere, definitive Reformen vorbereitet. Wichtig ist vor allem, dass die dänische Mittelschule in ihren Schülern eine genügende Elementarbildung voraussetzt, indem sie die Aufnahme von der Erfüllung des 12. Lebensjahres und von einer Prüfung abhängig macht, in welcher die Sicherheit in den Fächern der Volksschule (die Anfangsgründe der Naturgeschichte, Geographie und Weltgeschichte eingeschlossen), sowie in der Formenlehre des Deutschen und Französischen nachzuweisen ist, während die deutschen und österreichischen Mittelschulen noch immer den verderblichen Abusus festhalten, neunjährige Kinder aufzunehmen, deren Begabung und Neigung für wissenschaftliche Studien noch höchst zweifelhaft, und deren Vorbereitung für abstractere Geistesthätigkeit noch sehr ungenügend ist. Die dänische Mittelschule besteht aus sechs aufsteigenden Classen, deren zwei unterste für alle Schüler gemeinsame Lehrpensa haben, während in den zwei mittleren und noch mehr in den zwei oberen Classen eine theilweise Trennung (Bifurcation) des Lehrplans eintritt, so dass die eine Hälfte der Schüler überwiegend der sprachlichen (antiken), die andere, über-

wiegend der mathematisch-naturwissenschaftlichen (modernen) Richtung sich zuwendet. Die Grundsätze, von denen die dänische Schulbehörde bei dieser Organisation ausging, hat sie selbst in folgender Weise ausgesprochen: „Wir sind der Meinung, dass die beiden antiken Sprachen nicht länger den Mittel- und Angelpunkt des Unterrichtssystems der höheren Schulen bilden dürfen, dass namentlich die griechische Sprache, wenngleich der Schlüssel einer hochinteressanten Litteratur, dennoch auf eine viel kleinere Zahl von Lehrstunden zu beschränken und der Mehrzahl der Zöglinge gar nicht als Unterrichtsobject zuzumuthen ist. Wir sind der Überzeugung, dass die Muttersprache und das vaterländische Schriftenthum sowie die Sprachen der mit uns im regsten Verkehre stehenden anderen Culturvölker auf unsere studirenden Jünglinge anziehender und anregender wirken und für ihren künftigen Lebensberuf wichtiger sind als die todten Sprachen des Alterthums, so einflussreich diese auch in vergangener Zeit gewesen sein mögen. Wir halten eine Verminderung der dem Griechischen und Lateinischen zu widmenden Stunden auch aus dem Grunde für unerlässlich, weil der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, zumal den Naturwissenschaften und der Mathematik durchaus mehr Platz in dem Unterrichtswesen als bisher zuzutheilen ist. Wir schreiben überhaupt den wissenschaftlichen Disciplinen, besonders den mathematisch-naturwissenschaftlichen, eine höhere bildende und erziehliche Kraft und einen größeren Wert fürs Leben zu als den sprachlich-literarischen, wünschen jedoch, dass von den Lehrern derselben nur das durch Forschung und Erfahrung als feststehend Bewährte der Jugend mitgetheilt werde. Wir erachten allerdings die sogenannte Einheitsschule für sehr wünschenswert, auch für unausbleiblich für die Dauer, aber gegenwärtig noch für unzeitgemäß, und haben desshalb in dem Lehrplan jene Bifurcation eingeführt, die in den zwei unteren Classen, also bis nach vollendetem vierzehnten Lebensjahre der Schüler, eine ganz conforme Erziehung derselben gestattet, in den zwei mittleren Classen, also bis die Schüler ihr sechzehntes Lebensjahr beendet haben, sie noch 25 Lehrstunden wöchentlich gemeinsam unterrichten lässt und erst in den oberen zwei Classen (wo die Zahl der gemeinsamen Stunden auf 13 zusammenschmilzt) als eine Spaltung in zwei Abtheilungen bestimmter hervortritt. Selbstverständlich deucht es uns, dass die Abiturienten beider Abtheilungen, weil ihnen die Absolvirung eines Gesammtcursus von gleicher Dauer und die Bewältigung eines gleichen Wissensstoffes abverlangt worden ist, mit möglichst gleichen Berechtigungen, auch in Betreff der Zulassung zu den academischen Studien, die höhere Schule verlassen."

Seit länger als einem Jahrzehnt hat sich dieses System bereits bewährt, und weder ist an den Universitäten ein Rückgang der Studienerfolge bemerkt worden, noch hat man die Erfahrung gemacht, dass die dänischen Studenten denen anderer Länder an geistiger Reife nachstünden.

Amerika. Auf dem diesjährigen (15.) deutsch-amerikanischen Lehrertage (vgl. Heft I, S. 71) wurden u. a. die Statuten des „deutsch-amerikanischen Lehrerbundes" einer eingehenden Revision unterzogen. Als Zwecke des Bundes wurden festgestellt: „Erziehung wahrhaft freier amerikanischer Staatsbürger. Propaganda für naturgemäße (entwickelnde) Erziehung in Schule und Haus. Pflege der deutschen Sprache und Literatur neben der

englischen. Wahrung der geistigen und materiellen Interessen der deutschen Lehrer in den Vereinigten Staaten". Sehr wacker. Gut Heil! — Behandelt wurden ferner die Überbürdungsfrage, der Handfertigkeitsunterricht für Knaben, der deutsche Sprachunterricht für anglo-amerikanische Kinder, die Aufgabe der Volksschule in der Jetztzeit, die Kindergartensache. Die Verhandlungen zeichneten sich durch Ernst, reges Interesse und Eindringlichkeit aus. — Der nächste (16.) Lehrertag wird kommenden Sommer in St. Louis stattfinden. Die zahlreiche deutsche Bürgerschaft der Mississippi-Stadt trifft bereits Vorbereitungen zum Empfang des Lehrerbundes, und dem Präsidenten desselben, Herrn Schuricht, sind bereits die Localitäten des Germania-Club in St. Louis unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Man erwartet eine der bedeutendsten Tagungen des Bundes.

Literatur.

Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung. Vorschläge für eine natur- und zeitgemäße Reform der Mittelschule von Dr. Freiherrn Arthur von Soden, Professor am Lyceum in Reutlingen. Zweite erweiterte Auflage. Tübingen 1884, Franz Fues.

Der Autor gehört zu denjenigen Schulmännern, welche in der Verfassung unserer Gymnasien, besonders im Lehrsystem derselben, schwere Gebrechen finden und daher eine gründliche, dem natürlichen Entwickelungsgang des Kindes und den Forderungen der Zeit entsprechende Reform dieser Anstalten verlangen. Die Kritik, welche Prof. v. Soden an den bestehenden Schulverhältnissen übt, ist tiefgreifend und streng, mag hie und da Schmerzen bereiten, auch nicht in allen einzelnen Punkten für jedes Gymnasium genau zutreffen; aber wo es sich um Beseitigung von vererbten Übelständen handelt, läßt sich nun einmal eine scharfe Beleuchtung derselben nicht vermeiden, und wenn ein typisches Bild von der Sachlage gegeben werden soll, stellt sich von selbst eine gewisse Generalisirung ein, die ja an sich noch nicht ein Zeichen von Rücksichtslosigkeit oder gar Ungerechtigkeit ist und die Anerkennung des Lichtes neben dem Schatten nicht ausschließt. Die vorliegende Schrift macht durchaus den Eindruck, dass es dem Verfasser nicht auf verletzenden Tadel von Personen und Institutionen, sondern auf eine heilsame Gestaltung des öffentlichen Bildungswesens ankommt. Und dieser wolgemeinten Absicht steht gründliche Sachkenntnis, psychologischer Scharfblick, ruhige Besonnenheit, sittlicher Ernst, vor allem ein reines Streben nach Wahrheit zur Seite, so dass auch die treuesten Anhänger des Alten Sodens Ausführungen nur mit Achtung und gewiss nicht ohne Nutzen lesen werden, zumal dieselben keineswegs blos negativer Art sind, sondern eine Reihe von beherzigenswerten Besserungsvorschlägen entwickeln, die schließlich in sieben Thesen einen prägnanten Ausdruck finden. Einzelnes, z. B. die Propositionen bezüglich des Zeichen- und Rechenunterrichtes und der Handarbeiten, dürfte, von der Ausführbarkeit abgesehen, kaum haltbar sein; unzweifelhaft aber gehört die angezeigte Schrift, welche sich

auch durch einen klaren und schönen Stil auszeichnet, zum Besten, was über die Reform des Gymnasiums erschienen ist. D.

Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Von H. Morf, a. Seminardirector und Waisenvater in Winterthur. Zweiter Theil. Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte der Burgdorfer Zeit. Winterthur 1885, Bleuler-Hausheer & Cie. 275 S.

Schon vor 16 Jahren erschien der erste Theil dieses Werkes, und längst sahen die zahlreichen Freunde desselben der Fortsetzung mit Spannung entgegen. Sie werden aus dem angezeigten Bande reiche Befriedigung schöpfen, und auch denen, welche den Vorgänger nicht kennen, bietet er ein lebensvolles und klares Bild der ganzen Persönlichkeit Pestalozzis und einer wichtigen Episode seines großartigen Strebens und Wirkens. Aus dem fast unerschöpflichen Quellenschatze hat der Verfasser das Bedeutsamste ausgewählt und verarbeitet, um dem Leser einen vollen und selbstständigen Einblick in die Geisteswelt Pestalozzis und in die Personen und Verhältnisse seines Burgdorfer Lebensabschnittes zu eröffnen. Da Morf als der gründlichste Forscher und Kenner Pestalozzis und als Meister in der Darstellung historisch-pädagogischer Materien sattsam bekannt ist, so können wir uns jedes weiteren Wortes über sein neuestes Buch enthalten. H.

Psychologische Satz- und Denklehre. Für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Von Dr. Reinhold Biese. Barmen 1884, Klein. 39 S. 60 Pf.

Die Hauptphänomene der psychischen Entwickelung, insbesondere die Haupt-Formen und -Gesetze des logischen Denkens im Zusammenhange mit ihrem sprachlichen Ausdrucke darzulegen, das ist der Zweck des angezeigten Büchleins. Vielfach im Anschlusse an Wundt's Logik löst der Verfasser seine Aufgabe in jener präcisen und klaren Weise, die er bereits in seiner vor zwei Jahren erschienenen „Wissenschaftlichen Propädeutik“ gezeigt hat (s. Pædag. V, Heft 8). Allerdings wird der hier gebotene Grundriss des geistigen Lebens und des Sprachbaues, da er von aller Erläuterung durch Beispiele absieht und sich durchaus auf der Höhe der Abstraction hält, studirenden Jünglingen nur dann wahren Nutzen bringen, wenn ihnen das lebendige Wort eines der Sache mächtigen und gewandten Lehrers den Blick in die concreten psychologischen und logischen Verhältnisse eröffnet, oder allenfalls auch, wenn die Studirenden in möglichst gesteigerter Selbstthätigkeit aus der eigenen inneren Wahrnehmung, aus dem praktischen Leben und aus der Lectüre sich diese Verhältnisse erschließen. Wo die eine oder andere Voraussetzung zutrifft, wird sich das sinnreich angelegte und überall scharf geformte Büchlein als ein sicherer Führer bewähren. D.

Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Von Dr. Friedrich Bartels, Director sämmtlicher Bürgerschulen in Gera. Wittenberg 1885, Herrosé. 119 S. 1,50 M.

Wie schon der Titel zeigt, wird in diesem Buche hauptsächlich die praktische Seite der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik, richtiger

Didaktik, in Untersuchung gezogen, während die theoretischen Grundlagen derselben nur gestreift werden. Für den ausübenden Schulmann ist eben die Anwendbarkeit und Brauchbarkeit eines didaktischen Systems die Hauptsache und zugleich der wichtigste Prüfstein, und ein gewiegter Fachmann, wie Dr. Bartels, lässt sich nicht durch Worte gefangen nehmen, sondern verlangt, dass sich der Baum durch Früchte bewähre. Seine Hauptabsicht war offenbar die, dem praktischen Lehrer die Möglichkeit zu bieten, sich ein selbstständiges Urtheil über die vorgeführten Doctrinen zu bilden, weshalb er namentlich darauf ausgegangen ist, ein reiches Material pro und contra zu sammeln, worin der Hauptwert seiner Schrift liegt, während hie und da die Ordnung und Verarbeitung dieses Materials einiges zu wünschen übrig lässt, was wol daher rührt, dass ein viel beschäftigter Schulmann nur über wenige ungestörte Mußestunden zu verfügen hat. Doch finden sich in Bartels Buche auch Abschnitte, die mit großer Sorgfalt und in höchst gelungener Weise ausgeführt sind, z. B. die schöne und wichtige Abhandlung über die Methode der concentrischen Kreise (S. 45—73). Wo aber der Verfasser mehr skizzenartig gearbeitet hat, fordert er gerade recht die Selbstthätigkeit des Lesers heraus, was einer unparteiischen Prüfung der Streitsache nur Vorschub leisten kann. Jedenfalls ist die vorliegende Schrift allen denen, die sich ein begründetes Urtheil über die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik bilden wollen, angelegentlich zu empfehlen. Bartels selbst kommt zu folgendem Schluss: „Man nenne mir im ganzen deutschen Reich nur eine einfache Volksschule, in welcher ein Lehrer die Zillerschen Forderungen mustergiltig durchgeführt und die verheißenen Resultate erzielt hat. Bevor ich nicht mit eigenen Augen eine solche Schule gesehen habe . . . . . . nehme ich kein Wort von meinen Behauptungen zurück. Nicht schöne Worte, sondern Thaten wollen wir sehen.“ D.

Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus, herausgegeben von Rud. Dietlein, Wold. Dietlein, Rich. Gosche und Friedr. Pollack. I. bis III. Band. Berlin. Theodor Hofmann. 1881—1883.

Classische Dichterwerke sind einem gesteigerten und geläuterten Geistes- und Gemüthsleben entsprungen. Ohne Erläuterung sind sie darum der Jugend nicht oder doch nicht vollkommen verständlich. Das Auge muss zu rechtem Sehen geschärft, die Seele zu rechtem Empfinden gestimmt werden. Nicht mehr, aber auch nicht weniger ist die Aufgabe des rechten Interpreten. Die Herausgeber der Sammlung, der reichsten, die dem Referenten bekannt ist, können sich getrost sagen, dass sie ihre Aufgabe gut gelöst haben. Insbesondere der gemüthvolle Pollack, von dem die meisten der Gedichte und Prosastücke erläutert sind, hat mit seiner tiefen Kenntnis der Kindesseele wahre Mustertypen geschaffen. — Da es bei dem oben auseinandergesetzten Verhältnis nicht gleichgiltig ist, vor welcher Altersstufe ein Gedicht erläutert wird, und jederzeit auch das Wie der Interpretation in Betracht kommen muss, haben die Herausgeber das in deutschen Lesebüchern aufgespeicherte Material in drei Gruppen getheilt und verschieden behandelt. Zwar nicht verschieden insofern, als in den drei Theilen ihres Werkes etwa ein anderer methodischer Gang,

eine andere Disposition zu Grunde gelegt worden wäre, sondern nur insofern, als in dem einen Theile eine geringere Summe von Vorstellungselementen, ein geringeres Sprachverständnis, eine geringere Übung der Receptionsorgane, eine schwerer zu erregende Stimmung der Seele vorausgesetzt worden. Während auf der ersten Stufe, entsprechend dem ersten Bande ihres Werkes, „die Stufe der Vorbereitung", wie sie es nennen, einen bedeutenderen Umfang einnimmt, durch Frage und Antwort nur halbweg unbekanntere Wörter und Wendungen bis zur vollen Klarheit einer Begriffsdefinition gebracht werden, auf die Erfassung der Gliederung, der Gegensätze und Pausen ein besonderes Gewicht gelegt, das Stimmungsbild, die leicht, verständlich geordnete prosaische Wiedergabe des poetischen Gemäldes ausführlich und bis in die kleinsten Züge hinein vorgeführt wird, die Stufen „der Vertiefung" und „der Verwertung" dagegen nur in bescheidenem Maße zur Geltung kommen: tritt im II. und im III. Bande gerade das umgekehrte Verhältnis ein. Ort und Zeit der Handlung, die Charaktere der Personen, der Gedankengang, der Grundgedanke, die Tendenz, die Schönheiten und Eigenthümlichkeiten der Form, die Nutzanwendung für Herz und Leben, die Anklänge an Verwandtes, die Quellen und Veranlassung des Gedichtes, die geschichtliche Grundlage, die Behandlung desselben Stoffes, Gedankens und Gefühls von seiten verschiedener Dichter — all dies wird jetzt Gegenstand sorgsamster Überlegung. Das Stimmungsbild hält sich in großen Zügen, es wird knapper, dringt in die Tiefe, es knüpft an und wendet sich wieder an einen reicheren Schatz von Erfahrungen, Beobachtungen und Stimmungen der Seele. Statt des ausschließlichen Hinweises auf Bibelsprüche und biblische Bilder treten Sentenzen unserer Classiker, Sprichwörter des Volkes ein; das Zerstreute sammelt sich so zur Einheit, klärt sich gegenseitig, hebt und stützt sich. Schon im zweiten Bande sind die Gedichte hie und da nach dem gemeinsamen Stoff aneinandergereiht, im dritten Bande schließt sich ein ideales Band, das die Uhlandschen Verse „Sie singen von Lenz und Liebe" bieten, um die einzelnen vier Gruppen, in welche die aufgenommenen Gedichte eingereiht sind: „Sänger und Sangesmacht, Lenz und Liebe, Vaterland und Freiheit, Gott und Glaube, Mannes That und Herzenstreue, Gedankenleben in Lehre und Beispiel". Dass bei solcher Gruppirung der Parallelismus in der Behandlung, das Gesetz der Form, der ästhetische Wert des einzelnen ungezwungen und überzeugend, ohne jede doch nur schädliche Zuhilfenahme der Theorie zum Durchbruche gelangt, bedarf nicht der Erwähnung, aber des Beifalls. Es erübrigt noch, des Anhanges zu gedenken, der das concret Angeschaute zum System umzuarbeiten sucht, die zerstreuten Notizen über die Dichter und ihre Bedeutung sammelt und ordnet. Das ist der schwächere Theil der Arbeit und verlangt eine sichtende Umarbeitung. Die Tropenlehre ist allein vom logischen Standpunkt aus behandelt. In der Metrik ist manches überflüssig (Amphibrachys, Kreticus, Molossus), anderes ungenau definirt (Reime, Pentameter, Hexameter), auch in der Literaturgeschichte einiges mangelhaft (Grün, Präsident der Reichsrathsdelegierten, Goethe war jahrelang der unbestrittene König der deutschen Literatur. Unter den Goethe-Interpreten ist der größte: von Loeßer nicht genannt). W.

B. E. Richard Schurig, Lehrbuch der Arithmetik zum Gebrauche an niederen und höheren Lehranstalten und beim Selbststudium. In drei Theilen. Erster Theil: Specielle Zahlenlehre (zugleich ein Handbuch für Volksschullehrer). Leipzig 1883, Friedrich Brandstetter. 286 Seiten. 3 M. 60 Pf.

Die Absicht des Verfassers war der Vorrede zufolge dahin gerichtet, ein nach streng logischen und didaktischen Grundsätzen aufgeführtes Lehrgebäude auszugestalten. Er gibt einer gewissen Besorgnis Ausdruck über die Aufnahme, welche sein Buch in der Lehrerwelt wegen der Abweichung vom Hergebrachten finden werde. Wir können ihm wenigstens die Versicherung geben, dass er sich mit den modernen Bestrebungen, die Arithmetik zur Entwicklungslehre der „Zahl" auszubilden, im besten Einklange befindet. Der von ihm betretene Weg wurde in der jüngsten Zeit auch von Schüler in München, Dr. Schröder in Leipzig und Dr. Worpitzky in Berlin eingeschlagen, sie alle suchen den logischen Zusammenhang der arithmetischen Gesetze in strengerer Fügung dem Leser vor Augen zu führen.

Der Verfasser legt seinem Lehrgebäude nur zwei Axiome zu Grunde, das der Identität und das der Substitution; aus diesen lässt er in einer recht klaren Darstellung die sieben Rechnungsarten sich entwickeln. Es folgt ein Paragraph über unendliche Größen, Factorenzerlegung, Maß und Vielfaches, Rechnungsvortheile, gemeine und Decimalbrüche, angenäherte Decimalbrüche, Theilbruchreihen, Proportionalität in ihrer Anwendung auf die Aufgaben des Verkehrs und über entgegengesetzte Größen. Wir finden also die Arithmetik der besonderen Zahlen nicht nur logisch, sondern auch mit grosser Reichhaltigkeit des Lehrstoffes vorgetragen; so bietet Seite 193 die Angabe der Stellen periodischer Decimalbrüche von mehr als hundert Theilen, Seite 215 die Entwickelung der Theilbruchreihen in höchst gelungener Darstellung u. s. w.

Wenn wir nun dem Verfasser sowol in Bezug der Gesammtanlage seines Buches, als auch in der Ausführung der überwiegenden Mehrzahl einzelner Abschnitte völlig beipflichten, so möge es uns gestattet sein, auch die wenigen Punkte zu nennen, bei welchen wir ihm nicht zustimmen. Dies gilt zunächst von § 18. Nachdem im unmittelbar vorhergehenden Paragraphen gezeigt wurde, dass es eine vierte Rangsoperation nicht geben könne, weil diese Form keine Umformung zulässt, scheint es uns sehr nahe liegend, diesen Schluss auch auf das Rechnen mit 0 und ∞ auszudehnen. Das Wesen des unendlich Großen ist die Unangebbarkeit, und seine Rechnungsverbindungen tragen den Charakter der Unbestimmtheit. Null ist uns das absolute Nichts, als Rechnungsresultat der Subtraction; allerdings ist es auch jener Grenzwert, welchem sich gewisse Quotienten ohne Ende annähern ohne ihn zu erreichen. Wäre Null eine Zahl, dann wäre a^0 nicht gleich der Einheit, $\frac{0}{0}$ nicht der Ausdruck der Unbestimmtheit, und das Rechnen mit nullmachenden Factoren hätte nicht Widersprüche zu seinem Ergebnisse. Ebensowenig zusagend ist uns die Anmerkung auf Seite 275 von der in sich selbst zurückkehrenden Geraden. Die sphärische Trigonometrie lehrt, dass bei der unendlichen Zunahme des Halbmessers für jeden Punkt der Kugelfläche die von ihm um 90° ent-

fernten Punkte unendlich ferne Punkte werden; darüber hinaus gibt es keine Anknüpfung mehr.

Endlich müssen wir der Bemerkung (S. 123) von der Schwierigkeit der österreichischen Divisionsmethode widersprechen; nicht nur erlernen neunjährige Schulkinder dieselbe leicht und bleiben ihr für immer treu, sondern auch ältere Personen vermögen sich dieselbe in wenigen Unterrichtsstunden als fortdauernden und für einen Rechner sehr großen Zeitgewinn leicht anzueignen.

Da auch die Verlagshandlung für eine schöne Ausstattung des Buches gesorgt hat, müssen wir dasselbe nach jeder Richtung hin bestens empfehlen, dem Fachmanne als eine zeitgemäße Erscheinung, die er nicht unbeachtet lassen darf, ganz besonders aber den Volksschullehrern, für welche ein besseres Buch noch nicht geschrieben wurde. H. E.

Lehrbuch der Physik nebst Anleitung zum Experimentiren. Für Präparandenanstalten, höhere Knaben- und Mädchenschulen, sowie für Stadtschulen und mehrklassige Volksschulen, bearbeitet von A. P. L. Claußen, kgl. Seminarlehrer in Bütow. Mit 140 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Potsdam 1883, Verlag von Aug. Stein. IV u. 124 Seiten, Preis 1,60 Mark.

Ob dieses Büchlein nicht für zu vielerlei Anstalten bestimmt sei und allen auf dem Titel genannten entspreche, bleibe dahingestellt. Der Stoff ist gut ausgewählt, die Methode, vom Experimente ausgehend, richtig, die Erklärungen präcise und correct, auch durch Abbildungen ausreichend unterstützt. Bei dem Streben nach Kürze sind einige Ungenauigkeiten mit untergelaufen, z. B. die Erklärung der Schwerkraft (S. 2) als Massendruck aus der Ferne; S. 23 zu dem Satze: Endosmose und Capillarität sind jedenfalls sehr ähnliche Erscheinungen, möchte bemerkt werden, dass erstere auf letzterer beruht. Für tönende Pfeifen ist die Flöte (S. 79) kein gutes Beispiel; S. 101 fehlen als Gegensatz zu den leuchtenden Körpern die beleuchteten; sowohl bei den Spiegeln als den Linsen findet sich keine Bemerkung über objective und subjective Bilder. Diese und ähnliche kleine Mängel können bei einer neuen Auflage leicht verbessert werden, und dann wird das Werkchen zu den besten seiner Art gehören, zumal die Ausstattung und insbesondere die Abbildungen sehr zu loben sind. P.

Der Naturhistoriker. Illustrirte Monatschrift für die Schule und das Haus und Correspondenzblatt der österreichischen und deutschen Naturhistoriker. Mit den Beiblättern: 1. die Lehrerbibliothek, 2. die Vereinsschau, 3. die Mädchenschule, 4. die Lehrmittelsammlung. Herausgegeben von Dr. Friedrich Knauer. Sechster Jahrgang 1884. 1. Heft. Leipzig, Verlag von Oskar Leiner.

Nach vielerlei Umwandlungen scheint nun diese Zeitschrift in ein sicheres Fahrwasser gekommen zu sein, was nebst ihrem stets gediegenen Inhalte ihr sehr zu statten kommen wird, da die frühere Unregelmäßigkeit im Erscheinen des Blattes wol manchen Leser entfremdet hatte. Der Inhalt dieses Heftes ist: Populärwissenschaftliches, Schulpraktisches und Fachwissenschaftliches. Aus der Reihe der einzelnen Aufsätze haben besonders die über den Cacaobaum, über die Reblaus und ihren Lebenslauf,

ferner über die Frage: Wie ist innerhalb der Instructionen Mineralogie auf der Unterstufe zu lehren, damit der Unterricht in dieser Disciplin auf den physikalischen und namentlich chemischen Unterricht vorbereite und dadurch an Lebendigkeit gewinne? und der über die in Deutschland lebenden Nacktschnecken eine weitergehende Bedeutung. Zu bedauern ist, dass manche Aufsätze nach zwei oder drei Seiten unterbrochen werden; wäre es nicht besser, weniger Artikel, diese aber vollständig zu bringen? — Wir wünschen dem Unternehmen in der neuen Form das beste Gedeihen.

C. R. R.

Im Verlage von Herrosé in Wittenberg ist eine „Geschichte des kön. preuß. Militär-Knaben-Erziehungsinstitutes zu Schloss Annaburg" von G. A. Erdmann, Lehrer der Anstalt, erschienen, welche in mehrfacher Hinsicht interessant und lehrreich ist. Besonders schätzenswert sind die Einblicke, welche das Büchlein (52 S., 60 Pf.) in die Entwickelung der Erziehungspraxis in den letzten 150 Jahren bietet, und die Winke über Pflege, Zucht und Unterricht in einer großen geschlossenen Anstalt. Insbesondere Leiter und Lehrer an Instituten werden diese kleine Schrift mit Nutzen lesen.

Bei Alfred Hölder in Wien ist in zweiter Auflage die „Methodik des Geographie-Unterrichtes" von Robert Schwarz erschienen. Bereits in erster Auflage von uns empfohlen (Pædag. VI, Heft 1). Inzwischen hat sich der Herr Verfasser selbst unseren Lesern näher bekannt gemacht.

Bei Orell, Füßli & Co. in Zürich und Leipzig erschienen: „Die Kunst der Rede. Lehrbuch der Rhetorik, Stilistik, Poetik" von Dr. Adolf Calmberg, ein sehr lehrreiches Werk, welches bereits eine 2. Auflage erlebt hat. Der Verfasser ist auch als dramatischer Dichter mit Erfolg aufgetreten; seine Schauspiele: Jürgen Wullenweber, Theodor Körner, Der Erbe des Millionärs, Der Secretär, Der Sohn des Pastors (Lessing) u. s. w. sind im Buchhandel, zum Theil auch auf der Bühne beifällig aufgenommen worden.

Bei J. Pospišil in Königgrätz ist eine erneute, sehr schön ausgestattete Ausgabe des Orbis pictus von Comenius in lateinischer, tschechischer, deutscher und französischer Sprache mit colorirten Bildern erschienen.

Die im Fache der Jugendliteratur hervorragende Verlagshandlung E. Twietmeyer in Leipzig hat unlängst zwei neue Werke veröffentlicht: a) Erträumte Märchen von Marie Beeg, b) Fürs Kind, Geschichten von Dietrich Theden. Die Namen beider Autoren sind hinlänglich bekannt; die Ausstattung der Bücher ist höchst elegant

---

Bei Richter & Kappler in Stuttgart ist soeben erschienen: „Blüten und Ähren. Ein Schatzkästlein für die junge Mädchenwelt von vierzehn Jahren an." Herausgegeben von Marie Beeg. 18 Bogen, gebunden 4 Mark. Bei der bevorstehenden Festzeit zu berücksichtigen. Es wäre zu wünschen, dass die Comités für Prüfung der Jugendliteratur der seit einigen Jahren sehr thätigen Herausgeberin, Marie Beeg, eine eingehende Würdigung zuwendeten.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Moderne Erziehung.*)

Von Gustav Lehrer.

Es sei zuvor bemerkt, dass im Folgenden nicht eine auch nur annähernd erschöpfende Darstellung moderner Erziehungsprincipien gegeben werden soll; dazu würden Bände erforderlich sein. Der folgende Aufsatz will lediglich etliche Hauptpunkte hervorheben, welche im modernen Geistesleben mehr und mehr Macht gewinnen, während die traditionelle Erziehungsweise sich ihnen verschließt, ja feindselig zeigt.

I. Zweck und Ziel der Erziehung.

Darüber herrscht wol bei den Pädagogen keinerlei Meinungsverschiedenheit, dass als der Endzweck einer jeden Erziehung die Erlangung des „wahren Glückes" zu betrachten ist. Wahrhaft glücklich kann jedoch nur derjenige sein, welcher durch die Erziehung „das höchste Gut" empfangen. Nun sind aber „das wahre Glück" und „das höchste Gut" sehr vage Begriffe; wären sie es nicht, so würden wahrlich nicht so viele Meinungen darüber herrschen. Was die meisten Menschen, nach ihrem Benehmen zu schließen, als das höchste Gut schätzen, lässt sich auf dreierlei zurückführen, nämlich auf Reichthum, Ehre und Sinnenlust.**) Andere verlangen einfach leibliches und geistiges Wolbefinden für dieses Leben, wozu bei vielen noch die Hoffnung kommt, unvermeidliche, irdische Leiden mit himmlischen

*) Bin nicht ganz einverstanden mit diesem Artikel, aber im „Pædagogium" sollen auch „Ketzer" zum Worte kommen, zumal es oft recht brave Leute sind, die der Welt mehr nützen, als die glücklichen Inhaber des „wahren Glaubens" sammt ihren Schleppträgern. Übrigens ist es für jedermann nützlich, auch eine der seinigen entgegengesetzte Anschauungsweise kennen zu lernen. D.

**) Spinoza: „Über die Verbesserung des Verstandes", pag. 3; sämmtl. philos. Werke, Kirchmannsche Ausgabe Bd. II.

Freuden vergolten zu erhalten. Welches ist nun „das höchste Gut", das zum „wahren Glück" führen soll, das also als Ziel der Erziehung hingestellt zu werden verdient? Dass Reichthum, Ehre und Sinnenlust, um ihrer selbst willen erstrebt, es nicht sind, darüber wird kaum ein Zweifel herrschen. Um so mehr Anklang aber finden Punkt zwei und drei; nur stellen die einen diesen, die anderen jenen als das höchste, oder auch als das einzige Ziel ihrer Wünsche auf, und die Frage lautet dann: Ist es die Aufgabe der Erziehung, den Menschen zum irdischen Wolbefinden oder zur himmlischen Seligkeit zu erziehen?

Spinoza, der große Denker, betrachtet als das höchste Gut die menschliche Vollkommenheit und versteht darunter eine möglichst völlige Harmonie der menschlichen Seele, des Menschen überhaupt, mit der umgebenden Natur. Besonders die Naturwissenschaften sollen bei der Erziehung der Knaben herangezogen werden, weil sie dazu dienen, „viel Zeit und Anstrengung im Leben zu ersparen".

Herbart verlangt von der Erziehung als Endergebnis Moralität: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen."*) Zerrenner stellt drei Forderungen an eine gute Erziehung: „Es soll das Kind zu einem guten Menschen, zu einem guten Bürger, zu einem guten Christen gebildet werden."**) Besonders beachtenswert ist die Ansicht von Niemeyer, der, ungeachtet seiner kirchlichen Gesinnung, nur das Menschliche im Menschen von der Erziehung ausgebildet wissen will. Er schreibt: „Eine vernünftige Erziehung kann sich folglich keinen anderen Zweck setzen, als das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Je vollkommener die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt, und je harmonischer sie zusammenstimmen, desto näher ist der Zögling dem Ideal der vollendeten Menschheit gebracht."***) Niemeyer erkennt in diesem Satze voll und ganz die Forderungen des modernen Anthropologismus an und macht ihm die denkbar größten Concessionen; er überweist ihm das weite, die Zukunft beherrschende Feld der Erziehung.

Der Anthropologismus sieht im Menschen nur den Menschen. Der Mensch aber ist ein Kind der Natur, und wird von derselben „wie ein Kind am Gängelband" geführt. So ist es denn auch consequent, dass

*) Herbart: „Über die ästhet. Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung", Päd. Schriften. Ausgb. Richter. Bd. II pag. 109.

**) Zerrenner: „Grundsätze der Schulerziehung," pag. 8.

***) Niemeyer: „Grundsätze der Erz. u. d. Unterrichts. VI. Aufl. Bd. I. pag. 14.

der Anthropologismus am stärksten die Zugehörigkeit des Menschen zur Natur betont und dies auch in der Erziehung hauptsächlich berücksichtigt wissen will. Darum geht er vor allem darauf aus: durch vernünftige Anpassung an die Naturgesetze dem Zögling eine gewisse Herrschaft über dieselben zu erringen. Versäumt die Erziehung dies, so fehlt ihrem ganzen Bau das Fundament.

Dies kann jedoch nicht der einzige Zweck der Erziehung sein, denn das Endergebnis der Befolgung dieser Forderung ist zunächst nur: körperliches Wolbefinden. Dieses allein aber, soviel es auch zum Glücksgefühl beiträgt, ist nicht das Ganze desselben; es muss noch die mens sana dazukommen.

Nicht halte ich es für eine Aufgabe der Erziehung, dass sie Kopfhänger heranbilde, die mit stetem Schmachten durch die Erde wandeln, dieselbe auf Schritt und Tritt ein „Jammerthal" nennen und nur darin einen Trost finden, dass sie für alles irdische Elend auf eine unendliche Reihe von Freudentagen im Himmel rechnen. Der Mensch gehört der Erde und soll mit allen Kräften dahin trachten, die Leiden derselben zu mindern, die Wolfahrt ihrer Bewohner zu erhöhen. Warum denn mit Gewalt den Menschen seiner Heimat entfremden und ihn mit sehnsüchtigem Verlangen nach den mühelosen Genüssen eines unbekannten Landes erfüllen? Und ist nicht im Grunde dieses Verlangen der crasseste Egoismus, der sich denken lässt?

Durch die Erziehung soll also weiter erreicht werden, dass der Mensch sich als Mensch fühlen, dass er menschlich denken und menschlich handeln lerne.

Erfüllt unser Zögling diese Forderung, so dürfen wir sicher auf einen guten Kern in ihm schließen. Wie aber körperliche Gesundheit körperliches Wolbefinden in sich schließt, so auch Geistesgesundheit geistiges Wolbefinden. Und wer wollte leugnen, dass körperliches und geistiges Wolsein in ihrer Gemeinschaft das denkbar reinste Glücksgefühl erzeugen? Wir werden also unter der „menschlichen Vollkommenheit" Spinozas und unter dem „Menschlichen" Niemeyers, von unserem anthropologistischen Standpunkte aus, die menschliche Glückseligkeit, „den Trieb aller Triebe", wie Ludw. Feuerbach sagt, zu verstehen haben.

II. Mittel der Erziehung.

Bis auf den heutigen Tag galt als das A und O der Erziehungsmittel die Religion. Sie vor allen sollte dazu berufen sein, das Trachten der Menschen auf das „Alleinwahre", auf die „höchsten

Glücksgüter" zu lenken, sie sollte am meisten dazu berufen sein, Gemüt und Herz zu bilden, sie allein konnte zur Moralität erziehen. Um sie gruppirten sich die sonstigen Erziehungsmittel, wie Mägde um die Herrin. Ist nun wirklich die Religion*) zu einer solchen Suprematie befähigt; kann sie wirklich leisten, was man von ihr erwartet?

So lange man die Erziehung fürs Leben nur so nebenher berücksichtigt und die Anerziehung jenes Dranges nach den Himmelsfreuden in den Vordergrund schiebt: ja! Aber eben nur unter dieser Voraussetzung.

Es berührt eigenthümlich, gegen eine Erscheinung als Gespenst eifern zu hören, die durchaus nichts Gespenstisches an sich hat. Materialismus, Egoismus, Immoralität, Sinnenlust, Genusssucht — kurzum alles, was uns verächtlich erscheint, wird einer philosophischen Richtung zugeschrieben, die nach dem Glauben vieler Leute den heutigen Zeitgeist beherrschen soll. Es ist schade, dass in den meisten Fällen vergessen wird, den Begriff Materialismus näher durch ein Epitheton als theoretischen oder praktischen zu bestimmen. Sollte der praktische Materialismus die Erziehung beeinflussen, so würde er sich ebenso schädlich erweisen, als der theoretische Idealismus; der theoretische Materialismus jedoch, sehr wol vereinbar mit dem praktischen Idealismus, ist berufen, die bedeutendste Rolle in der modernen Erziehung zu spielen. Und eben daher, dass jener theoretische Materialismus mit so verzweifelter Anstrengung von der Erziehungsarbeit ferngehalten wird, stammen jene betrübenden Früchte, welche statt des Keimes zum Leben zehrende Würmer in sich haben.

Was gibt dem Pädagogen das Recht, dem Materialisten das dignus est intrare zu verweigern? Haben nicht die Materialisten redlich ihren Mitmenschen gedient? Haben sie nicht von jeher für ihre Wolthaten Verfolgung und Verachtung erdulden müssen? Waren sie nicht eigentlich stets die wahren Idealisten? — Doch die Materialisten streben nur nach Genuss, sie sind Egoisten, sie lenken das Auge nur auf das sinnlich Wahrnehmbare u. s. w.

Gut, nehmen wir an, die Materialisten strebten nur nach Genuss. Schrieb ja der Altmeister Epikur über seinen Garteneingang: „Fremdling, hier wird Dir's wol sein; hier ist das höchste Gut, die Lust", und: „Suche Lust, fliehe Unlust" — war sein oberster Grundsatz. Ist hiermit aber nur sinnliche Lust gemeint? Wir sind weit entfernt

*) Wir verstehen hier unter dem Ausdruck Religion das, was traditionell darunter verstanden wird, nämlich den confessionellen Dogmenglauben.

davon, in das allgemeine Gezeter über Sinnenlust einzustimmen; man sieht ja gar zu häufig bei den ärgsten Duckmäusern aus dem Schafspelze die Wolfsohren hervorlugen. Aber wir meinen, dass Sinnenlust nicht ausreicht, den Menschen wahrhaft glücklich zu machen. Auch schon Epikur verwahrt sich ausdrücklich gegen hämische Auslegung seiner Grundsätze; er betont mit Nachdruck das geistige Lustgefühl und zeigt, dass er bei Wasser und Brot mit Zeus an Glückseligkeit wetteifern wolle. Und L. Büchner*) hebt hervor, dass das Lustgefühl gleichzeitig veredelnd auf Körper und Geist wirken soll. Physische Lebenslust und geistiges Lustgefühl sind aber die beiden Hauptbedingungen eines glücklichen Lebens; wo sie fehlen, ist das menschliche Dasein siech, kraftlos, ohne Frucht und Wert.

Der Materialist ist ein engherziger Egoist! Zunächst ist der Satz in solcher Schroffheit falsch! Der Materialist als solcher ist nicht um eine Haaresbreite mehr Egoist, als jeder andere Mensch. Der Egoismus gehört zum Menschen, wie die Wurzel zum Baum; nehmt dem kräftigsten Gewächse seine Hauptwurzel: es wird kümmerlich dahinsiechen. Ein Wort wie: „Alles für andere, nichts für sich!“ (Pestalozzi) wird zwar allgemein bewundert, tausendfach nachgesprochen, aber — nicht nachgethan; denn in der Praxis ist selbst der idealste Schwärmer — Egoist! Warum denn einen auf die Erhaltung des Individuums und damit auch auf die Erhaltung der Art zielenden Naturtrieb gewaltsam unterdrücken, da er bei richtigem Maßhalten dem Nebenmenschen nicht schädlich wird? Gegen die Natur ankämpfen führt leicht zur Unnatur! Und trotz seines Egoismus, trotz des Gedankens, auch für sich selber sorgen zu müssen, kann der Mensch ein weites, ein fühlendes Herz für die Leiden anderer haben; trotz des Egoismus kann die Hand offen sein, durch Gaben anderer Elend zu mildern. Gerade der Materialist thut häufig wol im stillen; er hofft dabei nicht auf Rangerhöhung im Himmel; er kennt wol das Sprichwort: „Undank ist der Welt Lohn“, und dennoch hilft er. Er ist so egoistisch, sein eigenes Geschlecht nicht umkommen lassen zu wollen. Welch ein Abgrund materialistischer Engherzigkeit!

Alles mag gelten, wird geantwortet, wenn nur der Materialismus nicht so glaubenslos, wenn er nur nicht so sehr in den Schranken sinnlicher Wahrnehmung gefangen wäre! Gerade dies ist es, was ihn zur segensreichen Beeinflussung der Erziehung untauglich macht.

Sollte dem so sein?

---

*) L. Büchner: „Der Mensch u. seine Stellung in der Natur.“ II. Aufl. pag. 254.

Die Erziehung und die Belehrung soll notwendig einen ruhigen Gang nehmen. Was ist für uns wol sicherer, dasjenige, was im Bereiche unserer sinnlichen Wahrnehmung liegt, oder das Transcendente? Was hat wol mehr Streit und Unfrieden in die Welt gebracht, als Glaubensfragen? Gestritten kann überhaupt nur über das Ungewisse werden, das Gewisse ist dem Streit entzogen. Wenn es nun manchmal schon schwierig ist, sichtbaren Dingen die Wahrheit zu entlocken, so stehen wir vor unsichtbaren Dingen (?) mit einem ewigen: Ignorabimus! Wir werden nichts darüber wissen, wir können nie etwas darüber wissen, und doch wollen wir schon alles genau wissen, und doch wollen wir darnach unsere Erziehung regeln. Und weil jeder etwas anderes weiß, so wird ein heftiger und unfruchtbarer Streit darüber geführt; er pflanzt sich auf das Gebiet der Erziehung fort und lässt auch da keine edlen Früchte reifen. Und doch ist die Welt so groß und schön, und doch bietet sie so unendlich viel Gutes und Edles, was sich in die Pflanzschule der Pädagogik versetzen ließe: doch es ist — materialistisch!

Die Materialisten haben keinen Glauben? — Und doch. „Ihr Glaube geht dahin, dass der Mensch besser ist, als er scheint, dass er mehr vermag, als er weiß, dass er glücklicher zu sein verdient, als er ist. Himmel und Hölle, diese uralten Schreckbilder des geistlichen Despotismus, existiren auch für den Materialisten; aber er sucht und findet dieselben nicht, wie jener, ausserhalb des Menschen, sondern nur in dessen eigenem Innern und zeigt, dass es nur auf den Menschen selbst und sein Betragen ankommt, ob er Himmel oder Hölle auf Erden haben soll!“ *)

Ist dieser Glaube an die Menschheit nicht ein schöner, ein edler Glaube? Und hierin liegt auch die Moral und Ethik des Materialismus. Sie unterscheidet sich dadurch vortheilhaft von der herrschenden, dass sie die grausame, endlose Pein und das unverdiente, endlose Wolbehagen auf die Dauer des Menschenlebens beschränkt; und ich glaube, ein Menschenleben genügt völlig, um Lohn oder Strafe ganz auszukosten! Und wenn der Materialist, trotzdem er weiß, dass er nur sich selber über sein Thun und Lassen Rechenschaft zu geben hat, dennoch nicht unterlässt, Werke der Liebe und Barmherzigkeit zu thun, ist dies nicht eine höhere Ethik, als jede andere, lässt dies nicht erkennen, dass in dem Menschenherzen doch auch etwas anderes liegt, als nur „Bosheit von Jugend auf“?

---

*) Büchner a. a. O. pag. 252.

Nachdem wir so einige der Hauptforderungen, welche der theoretische Materialismus an die Erziehung stellen würde, besprochen haben, dürfen wir die Einwände zurückweisen, welche lauten: Gewinnsucht, Genusssucht, unmoralische Gesinnung etc.

Die Forderung, welche der Materialismus stellt, ist: Erziehet die Menschen fürs Leben! Stellt ihnen das Leben nicht traumhaft dar, dass sie nicht trunken einherstürmen, um an der ersten besten Klippe zu zerschellen; lehrt sie, in rechtem Egoismus auch dem Wole ihrer Mitmenschen leben; denn darauf beruht jede sociale Einrichtung, und jede sociale Einrichtung soll zum Wolbefinden des Einzelnen beitragen; lehrt sie die Natur beherrschen, dass sie in dem sich sonst entspinnenden ungleichen Kampfe nicht den kürzeren ziehen; lehrt sie in allem die Unlust fliehen, die wahre Lust suchen. Dies ist das materialistische Erziehungsprogramm. Dass es einen großen Einfluss auf die gegenwärtige Erziehung ausübe, dürfte wol niemand behaupten wollen.

Eine vernünftige Auffassung des Lebens wird erzielt durch eine vernünftige Auffassung der Natur und ihrer Gesetze. Da Erziehung und Unterricht Hand in Hand gehen, so kommt meiner Ansicht nach in der modernen Erziehung den Naturwissenschaften die Führerschaft zu. Ist es aber wol möglich, in der heutigen Tages herrschenden Art und Weise, wie der naturwissenschaftliche Unterricht betrieben wird, erziehlich auf die Kinder einzuwirken? Gewiss, „in keinem Lehrfach herrscht größere Willkür als in diesem; keines dürfte mehr mit unnützen Details überladen sein.“*) Welchen Zweck hat es für das Kind, Hunderte von Thier- und Pflanzennamen zu kennen, oder zu wissen, wieviel Zähne im Rachen eines Tigers stehen, oder jedes Blütenköpfchen abzurupfen, um „die Staubgefäße zu zählen“? Und warum betrachtet man einen Naturkörper, z. B. eine Pflanze, stets nur im Stadium seiner höchsten Entwickelung, in unserem Beispiel also in der Blütezeit? Ist doch in der Natur ein ewiges Werden und Vergehen, ein ewiges Entwickeln und Absterben, nirgends herrscht ein Stillstand. Warum dem Beispiel der Natur nicht folgen und ihre Producte in den verschiedenen Stadien ihrer Bildung betrachten, warum nicht vom Keim bis zum Tode dem Lebensgange nachforschen? Liegt doch in jedem Lebewesen ein unabänderliches Naturgesetz verborgen, das auch über den Menschen seine Allmacht äußert! Ich gehe noch einen Schritt weiter. Warum soll dem Kinde in der Schule nicht

*) Landmann im „Pædagogium“ Bd. VI. pag. 105.



ein Begriff vom unaufhaltsamen Fortschritt gegeben werden, warum fängt man überall mit dem Höchstentwickelten an und steigt allmählich abwärts? Machte es die Natur ebensó? Oder sollte die größte Einfachheit für den Kindesgeist zu einfach sein? — Wenn Prof. Ernst Häckel auf der 50. Naturforscherversammlung forderte, dass „die Entwickelungslehre als das wichtigste Bildungsmittel auch in der Schule ihren berechtigten Einfluss geltend machen müsse; dass sie hier nicht blos geduldet, sondern maßgebend und leitend werden müsse“ *), so drückte er einfach damit die Forderung aus, von jetzt ab nicht mehr Thatsachen unzusammenhängend im Unterrichte aneinander zu reihen, sondern bei der Wahl des Materials sich von dem ursächlichen Zusammenhange, von dem Causalnexus leiten zu lassen, der eine Erscheinung als die Folge einer vorhergehenden bekannten erkennen lässt. Soll jemals der Mensch zu einem logischen Denker herangebildet werden — und wer wünschte dies nicht? — so ist eine solche Erziehung, ein solcher Unterricht eisernes Gebot; auch die beste spätere Unterweisung in der Wissenschaft und Kunst des folgerechten Denkens vermag die Erziehung in demselben nicht zu ersetzen. Ursache und Wirkung — das ist's, dessen klare Erkenntnis ein richtiger Unterricht der Naturwissenschaften befördert. Wäre das jedem klar gewesen, so hätte sich nicht ein so fanatischer Sturm gegen Häckels nothwendige Forderung erheben können, wie er von unwissenden Hetzern in Scene gesetzt wurde.

Es kommt bei einer solchen folgerechten Verbindung von Thatsachen nicht auf Detailkrämerei an, im Gegenteil, diese ist einer philosophischen Verbindung nur hinderlich. Wichtiges und Typisches, verbunden durch einen klärenden philosophischen Hauch, das ist unsere Forderung. Bisher war der Naturgeschichtsunterricht Gedächtniskram; er werde ein rechter Denkunterricht!

Auf eins möchte ich hier noch flüchtig hinweisen. Klingt es nicht wie ein leiser Hohn: Naturkunde im engen, düstern, dumpfigen Classenzimmer? Lerne ich wol ein Buch kennen, wenn mir von ferne das Titelblatt gezeigt wird? Wird ein Kind wol jemals die Natur dadurch lieben lernen, dass es schön von ihr reden hört? „Selber essen macht fett“, und „Selbstgeschautes öffnet Auge und Herz! Darum hinaus mit der Kinderschar in Flur und Feld, in Wald

---

*) E. Häckel: „Populäre Vorträge“ („Über die heutige Entwickelungslehre“ etc.) II. pag. 110.

und Heide, wenn die Witterung es erlaubt. „Eine Stunde im Freien ist mehr wert, als zehn Stunden in der Schule“, sagt Dr. Kehr mit Recht. Warum den Vortheil nicht genießen, da die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich sind? Lehre die Natur in der Natur kennen und noch in späten Tagen werden die Schüler mit Freuden jener Stunden gedenken, während sie sonst noch nach 20 Jahren gähnen, wenn von der Natur die Rede ist. Was wir bei einem solchen Naturgeschichtsunterrichte berücksichtigen würden, gehört nicht hierher: jedenfalls dasjenige, was fürs praktische Leben nütze und zur Bildung (nicht Verbildung) des Gemütes gut ist.

Nächst den Naturwissenschaften, zu denen wir auch die Geographie zählen, wird die von uns vertretene Richtung der Geschichte den grössten Einfluss auf die Jugendbildung einräumen. Mit Freuden unterschreibe ich jedes Wort der Landmannschen allgemeinen Gedanken über den Geschichtsunterricht (vgl. den oben citirten Artikel) und hebe nur noch einmal als besonders wichtig hervor: der Geschichtsunterricht veranschauliche das unerbittliche Walten unabänderlicher Naturgesetze und stelle alles in leichtfasslich-philosophischem Zusammenhange dar. Wir verlangen vom Geschichtsunterricht auch für die allereinfachsten Schulverhältnisse durchaus historische Treue. Ob man dann denselben à la Calver Verlag*) erteilen könne, das zu erwägen bleibe dem „nachdenksamen Leser“ überlassen.

Dass in einer Erziehung, welche die Erlangung des körperlichen und geistigen Wolbefindens, des Glückes, bezweckt, auch die körperlichen Übungen eine hervorragende Rolle zu spielen berufen sind, liegt auf der Hand.

Aber, wird man sagen, wir wünschen eine Beschränkung des überreichen Stoffes; wie soll diese eintreten können, wenn die Naturwissenschaften, welche bisher eine untergeordnete Rolle spielten, dominirend werden? Heißt es da nicht: das Alte bleibt und eine beträchtliche Menge Neues kommt hinzu?

Wenn alles sonst beim alten bleiben sollte, wäre dieser Einwurf richtig. Aber die Herrschaft der Naturwissenschaften verträgt sich nicht mit der alten Stoffeintheilung. Tausenderlei wird als unnötiger Ballast über Bord geworfen werden, um nicht bei dem Suchen nach klarem Zusammenhange den Blick zu trüben, einiges wird gemäß

*) „Die allgemeine Weltgeschichte nach biblischen Grundsätzen bearbeitet für nachdenksame Leser.“ Calver Verlags-Verein. 1837. Für 7 ggr. in Calw zu haben.

unserer Weltanschauung gänzlich vom Lectionsplan der Schule zu streichen sein — — — — vous comprenez bien? —

Haben wir als Mittel der Erziehung bisher nur einen von realmonistischem (vulgo: materialistischem) Geiste durchdrungenen Unterricht hingestellt, so müssen wir wenigstens noch kurz einen zweiten Hauptfactor derselben, ja sogar den hauptsächlichsten, erwähnen, die Erziehung in der Familie.

Was soll der Zweck der Familienerziehung sein? Sie soll zum Eintritt in die Selbstständigkeit befähigen, sie soll den Menschen lehren zu leben. Hierin ist begründet, dass die Erziehung in erster Linie auf das praktische Leben gerichtet sein muss. In jeder Lebensstellung muss sich der junge Mensch später zu bewegen wissen. Trotz aller Realität wird man jedoch nicht umhin können, einem idealen Zuge Eintritt zu gewähren; es ist unumgänglich nothwendig, um den Geist des Menschen über die Miseren des Alltaglebens zu erheben.

Die häusliche Erziehung ist darum die maßgebende, weil der Mensch mit größerer Leichtigkeit dasjenige begreift, was ihm „vorgemacht“, in diesem Falle „vorgelebt“ wird, als dasjenige, was man ihm vordocirt. Inniges Familienleben der Eltern wird auch diesen Segen bei den Kindern zur Folge haben und außerdem auf die socialen Begriffe derselben einen günstigen Einfluss ausüben, da sie die Wahrheit des Wortes:

„eins muss in das andre greifen,
eins durchs andre blühn und reifen“

an der gegenseitigen Unterstützung und an dem dadurch hervorgerufenen besseren Gedeihen jeglicher Arbeit erkennen. Es wird durch das glückliche Familienleben der — wenn herrschend, schädliche — Egoismus in die dem Individuum nützenden Schranken geleitet, dass er dem Nebenmenschen nicht schade, sondern, obgleich Egoismus, doch dem Ganzen zustatten komme. Praktischer, ordnungsliebender Sinn der Eltern wird sich durch das fortgesetzte Beispiel auf die Kinder übertragen, während krankhafte Schwärmerei, entsprungen selbst aus den edelsten Motiven, den Kindern das Zahlen eines schmerzhaften Lehrgeldes im praktischen Leben auferlegt, dieselben hierdurch häufig aller Ideale, d. h. edlen Empfindungen, verlustig macht, ja sie gar in Verderben und Elend stößt. Wenn auch die häusliche Erziehung erst einsehen lernt, dass sie fürs Leben und nur fürs Leben vorbereiten soll, dann wird es einst weniger unglückliche oder sich unglücklich fühlende Menschen geben. Sehr gut äußert sich der treffliche Philosoph B. Carneri über diesen Gegenstand (man braucht nur

für das Wort „Ding an sich" den für unseren Fall passenden Ausdruck „Transcendente" zu setzen): „Darum lassen wir das Grübeln über das Ding an sich denjenigen, welchen das irdische Leben nicht genügt, weil seine Erscheinungen ihnen zu nichtig sind. Es ist dies rein individuell, und wir wissen recht gut, dass darüber keinem etwas vorgeschrieben werden kann. Aber soweit wir das irdische Leben beurtheilen können, haben seine Erscheinungen für uns Menschen einen hohen Wert, und geht der am sichersten, dessen Streben darauf gerichtet ist, mit dem Gebotenen sich zu bescheiden. Dass die Menschheit nach Vollkommenheit strebt, ist eine Thatsache, die sich ganz gleich bleibt, mag sie die Folge einer höheren Weltlenkung oder eines eigenen psychischen Elements sein oder einfach das Ergebnis des durch Zusammensein der Menschen zur Vernunft sich entwickelnden Verstandes. Für den Einzelnen ist das Wichtigste die Erkenntnis, dass es kein beseligenderes Streben gibt, denn an der Vervollkommnung der Menschheit mitzuwirken. Und es stände übel um die Menschheit, wenn man zu dieser Erkenntnis nur gelangen könnte im Wege des Glaubens." *)

III. Die Erzieher.

Dass der einflussreichste Erzieher das Leben ist, wird nicht bestritten werden können; das Leben macht gar manchem theoretischen Pädagogen einen recht dicken Strich durch die Rechnung. Es würde uns jedoch zu weit führen, wollten wir an dieser Stelle weiter auf diesen Hauptpädagogen, der im Grunde recht planlos verfährt, eingehen und mit ihm rechnen. Begnügen wir uns vorläufig mit einer kurzen Betrachtung der persönlichen Pädagogen, der Eltern und Lehrer und fragen uns, welche Forderungen hauptsächlich an diese zu stellen sein werden.

Diese Frage ist eigentlich schon im vorigen Abschnitt zum größten Teil beantwortet worden.

Da wir verlangen, dass das Kind fürs Leben erzogen werde, so ist unumgänglich nothwendig, dass die Erzieher selber das Leben kennen gelernt haben, dass sie es nicht durch eine speculativ-metaphysisch oder theosophisch-idealistisch oder pessimistisch-weltschmerzlich getrübte und beräucherte Brille ansehen, dass sie sich einen klaren, scharfen Blick für die Bedürfnisse desselben bewahrt haben. Erkennen die Erzieher den Menschen im Menschen, suchen sie in ihm nicht einen

---

*) Kosmos, „Zeitschrift für die gesammte Entwicklungslehre". Bd. 13, pag. 573. („Das Ansich der Dinge.")

beflügelten Halbgott, so werden sie sich auch nicht an den Menschen täuschen, so werden sie dieselben auch nicht ihren Zöglingen als schwarze Dämonen darstellen und durch diese Hohlspiegelbilder ihrer eigenen pessimistischen oder idealistischen Phantasie den Glauben ihrer Schüler an die Menschheit vernichten oder doch arg erschüttern. Durch diese Zerrbildnerei, wie sie nur zu sehr tractirt wird, sind gar üble Erscheinungen in das Leben gedrungen; mancher Mensch sieht in dem anderen weiter nichts, als seinen Feind. Ist ein Mensch gegen einen anderen freundlich, so denkt dieser gleich: „Wart' Katze, ich werde mich vorsehen, dass Du mich nicht kratzen kannst", und Freundschaft wird „aus Vorsicht" mit Tücke belohnt. Wie schlimm ist es doch, wenn der Glaube an die Menschheit abhanden kommt.

Um die scheinbar guten und scheinbar bösen Handlungen der Menschen bei rechtem Licht betrachten zu können, muss der Erzieher zunächst die Menschennatur und sodann die äußeren Lebenseinflüsse kennen und erkennen! Sind unsere Pädagogen stets dazu befähigt?

Den Schulen (seien es Volks- oder Gelehrtenschulen) entnommen, werden sie auf den Präparandenanstalten untergebracht, die in einem Zeitraum von ca. zwei Jahren durchgemacht werden sollen. Hierauf geht es ins Seminar, in eine dreijährige Klostereinsamkeit, umhegt von steinernen Mauern und eisernen Staketen, hinter denen dann einem das Leben, die „Freiheit", viel rosiger erscheint, als es in Wahrheit ist. Die klösterliche Abgeschiedenheit, verbunden mit mehr als anstrengender Geistesarbeit, verhindert eine regelrechte Wechselbeziehung mit dem praktischen Leben und dasjenige, was vom Katheder den jungen Leuten verkündet wird, ist auch nur in den seltensten Ausnahmefällen der Wirklichkeit congruent. Meist ist ein Sichverlieben in Ideale, die das Herz schwellen machen, die aber leider nicht erreichbar sind, weil das reale Leben besonders für Pädagogen nur zu verzweifelt real ist. Besonders wird betont, dass dem „Zeitgeiste" ja recht gründlich entgegengearbeitet werden und in einer Zeit, welche zumeist mit Verstandesfactoren rechnet, das Gefühl vor allem gebildet werden müsse. Ob diese Gefühlsseligkeit in Gefühlsduselei ausarte, ob Tausende hernach in der rauhen Wirklichkeit, die im Grunde auch nur dem Gefühlsschwärmer so rauh vorkommt, daran zugrunde gehen, was kümmert's die Herren am grünen Tisch? Zu verbieten, dem Zeitgeiste genügend Rechnung zu tragen, grenzt an die Grausamkeiten der Inquisition. Tausende und aber Tausende werden durch die falsche Erziehung, durch künstlich eingetrichterte falsche Lebensauffassung dem langsamen Verderben unter bitteren Qualen geopfert, und das alles

nur — um einem Phantasiegebilde nachzujagen. Wofür soll man dies erklären, für Narrheit oder für raffinirte Bosheit? —

Ausgestattet mit unpraktischen und daher schädlichen Anschauungen treten die jungen Pädagogen nun ein selbstständiges Amt an, ein Amt, welches ebenso den größten Segen, als das größte Unheil stiften kann. Mit edler Berufsfreudigkeit geben sie sich ihrer Pflicht hin, um, umdroht von allen Schrecknissen der Entbehrung, schnöder Verachtung und deprimirender Beaufsichtigung, den, wie sie meinen, guten empfangenen Samen in die Herzen zukünftiger Familienväter und Mütter zu streuen. Und der Same geht auf und trägt bittere Früchte. Entweder überspannte Hoffnung auf das Leben und arge Enttäuschung, oder Missachtung irdischen Daseins und kopfhängerische Himmelssehnsucht. Wol dem Lehrer, dessen Lebenserfahrung, verbunden mit wahrer Menschenliebe, ihn in die Lage setzt, der gewöhnlichen Geistesnahrung auch dann und wann ein Körnlein echter Lebensweisheit hinzuzufügen. Diese unscheinbaren Körnlein werden mehr als tausendfältige Frucht tragen. Wol wissen das alle Pädagogen; und warum handeln sie nicht darnach? Man werfe keinen Stein auf sie: auch kärgliches Brot ist immer noch besser als gar keines. Ich schweige! —

Und die Eltern? Die Kinder entwachsen der Fürsorge des Lehrers, werden groß und werden Eltern. Aufgewachsen in geistig und pecuniär beschränkten Verhältnissen, sind sie nicht dazu befähigt, selber in das wahre Wesen des Lebens einzudringen, selber die Hauptforderungen desselben zu erkennen. Das Fetzchen Idealität, welches sie aus ihrer Jugendzeit noch mit in den Ehestand hinüberretteten, geht unter den Mühen und Sorgen des Lebens verloren. Die in der Schule gepredigte Aufopferung des Einzelnen für alle schlägt in das Gegenteil, in den crassesten Egoismus um, es bildet sich die falsche „Lebensklugheit“: nur für sich selber sorgen, mögen es die andern doch auch so machen! Und „wie die Alten sungen, zwitschern auch die Jungen“. — —

Um also nachhaltig auf den Volksgeist einwirken, um dem Volke den Weg zum „wahren Glück“ weisen zu können, ist es nothwendig, dass die Volkserzieher, Lehrer und Eltern erst selber das „wahre Glück“ zu erkennen imstande sind. Und so wird unsere erste Forderung an Lehrer und Erzieher lauten: Blickt mit vorurtheilslosen Augen in das Leben, bestrebt euch, dasselbe zu erkennen, sucht im Menschen nur den Menschen und lasst den Glauben an die Menschheit nicht sinken!

Den Glauben an die Menschheit nicht sinken zu lassen, das ist häufig eine schwere Kunst, ja erscheint manchmal geradezu als unmöglich. Wir werden gewiss die letzten sein, etwa behaupten zu wollen, alle Menschen wären gut, oder an einem Menschen wäre alles gut. Ein solcher Mensch, der nur gute Züge aufzuweisen hat, ist für uns ein Unding, es hat bisher noch nie einen solchen gegeben, und es wird auch kein solcher geboren werden. Und weshalb nicht? Einfach aus dem Grunde, weil der Begriff des Guten auf individuellen Gefühlen beruht. Nun ist aber gleichsam durch einen gewissen socialen Instinct, durch sociale Infection, auf weite Ländergebiete hin der Begriff des Guten bei den einzelnen Individuen wenigstens den Hauptsachen nach gleich oder ähnlich. Da wir nun kein „absolut Gutes“ kennen, so werden wir uns dazu bequemen müssen, diese völkerschaftlich abgegrenzte Auffassung des Guten für die bezüglichen Gebiete zu acceptiren. Je mehr solcher von einem Volk als „gut“ anerkannten Eigenschaften ein Mensch besitzt, umsomehr wird er ein „guter Mensch“ genannt werden. Und da die Menschen geneigt sind (und zwar mit einigem Recht), im gewöhnlichen Leben nur das als „gut“ zu bezeichnen, was nütze ist, so wird zugleich ein solch „guter Mensch“ auch ein nützliches Mitglied des socialen Verbandes sein. Je besser und je nützlicher aber ein Mensch ist, desto vollkommener ist er. Wenn wir also als zweite Forderung aufstellen: Die Erzieher sollen an der Vervollkommnung der Menschen arbeiten, so ist damit eine Erziehung der Menschen zu guten und brauchbaren Mitgliedern des gesellschaftlichen Verbandes gemeint. Wolgemerkt, damit nicht zu Missverständnissen Veranlassung gegeben wird, wir reden nur von einer Erziehung fürs Leben!

Und eine dritte Hauptforderung, für welche ich mir eine weitere Begründung füglich ersparen kann, da dieselbe fast aus jeder Zeile dieser Arbeit hervorblickt: Macht die Erde den Kindern nicht zu einem Jammerthal, was sie ja nur durch ein sogenanntes „verfehltes Leben“, d. h. durch ein Leben, dem falsche Ziele vorschwebten, wird, lehrt sie, „mit dem Gebotenen sich bescheiden“, lasst sie den hohen Wert der Erscheinungen des Lebens für uns Menschen erkennen, bewahrt sie vor krankhafter Gemütsüberreizung!

IV. Die Früchte.

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ Wir wollen dieses Wort des grossen Lehrers beherzigen und versuchen, aus den gezeitigten Früchten auf die Säfte des Erziehungsbaumes zu schliessen,

um daran zu erkennen, ob diese Lebenssäfte edler oder unedler, nützlicher oder schädlicher Natur sind.

Betrachten wir zu diesem Zweck die Folgen einer gegenwärtigen Durchschnittserziehung.

Wir haben gewiss nicht zuviel behauptet, als wir sagten, die Religion (im Sinne des Kirchenglaubens aufgefasst) sei bisher die Hauptleiterin der Erziehung gewesen. Was stellt nun diese Erzieherin für Forderungen an den Menschen? Er soll sich ihr ganz anvertrauen, er soll ihr blindlings folgen und gehorchen, er soll seinen denkenden Verstand verleugnen, er soll seinem Glaubensorgan (?) ein entscheidendes Übergewicht schenken, er soll sein kräftigendes Selbstvertrauen aufgeben, er soll auf die Dogmen seines speciellen Glaubensbekenntnisses schwören, als seien sie Vernunftgesetze, er soll die von seiner Kirche postulirte Moral als die einzig wahre betrachten und nach ihr sein Leben regeln, er soll — kurzum er soll sich ganz in das Gängelband der Kirche begeben. Nun, wem's behagt, der greife zu! Einem billig denkenden Menschen kann jedoch das Schädliche dieser Forderungen nicht entgehen. Heißt alles dies nicht den Menschen seiner Menschlichkeit berauben? Was bleibt von einem Menschen noch übrig, wenn ihm sein Verstand abgeschnitten, die Vernunft in dogmatische Eiswüsteneien eingekeilt und seine Freiheit, die ja ohnehin nur eine relative ist, gänzlich geraubt wird? Nichts als das nackte Leben, nichts als die Sorge um die Befriedigung der materiellen Lebensbedürfnisse. Sehen wir nur unsere Zeit an. Die Volksmasse lebt dahin ohne Sinn für höhere Geistesbildung, ohne Sinn für wahre Herzensbildung, ohne Sinn für das ästhetisch Schöne. Wollen wir einen Stein auf diese Leute werfen? Nein und abermals nein! Sie sind die gelehrigen Schüler ihrer schlauen Lehrmeister, sie übersetzen die empfangenen „weisen Lehren“ ins Praktische. Der hässlichste Materialismus des Lebens stellt sich uns dar in seiner ganzen Nacktheit als ein Kind — des Dogmenglaubens, der gedankenlosen Glaubenserziehung. Und man erkennt diese widerliche Geburt, und man sucht nach dem Vater des Kindes und — von den schlauen Erbpächtern der Wahrheit auf die „rechte Spur“ geleitet, klagt man den wissenschaftlichen Materialismus dieser Niederträchtigkeit an, während der wahre Vater sich vergnüglich ins Fäustchen lacht. Aber das Volk will ja betrogen sein. Wie recht hatte doch der scharfsichtige Ludwig Feuerbach, als er schrieb: „Die Heuchelei der Selbstbethörung ist das Grundlaster der Gegenwart.“ Sucht euren Blick von der Selbstbethörung frei zu machen, redet euch nicht gegen besseres Wissen so manche Unwahrheit ein,

und ihr werdet bald erkennen, wo der Hebel zur Aufbesserung der Volkserziehung angesetzt werden muss. Warum geht denn kein Pädagoge bei unserem großen Nationalphilosophen Feuerbach in die Schule, bei dem Manne, der durch sein ganzes Leben das Edle, das wahrhaft Sittliche seiner Philosophie uns so klar vor die Augen geführt hat? Etwa weil er der Verfasser des „Wesen des Christentums“ etc. ist? O der Thorheit! Ein überspannter Schwärmer wie Lavater wird von euch verehrt, von einem Schleiermacher holt ihr euch Rath, an der Thür des Mannes jedoch, der im Menschen das Menschliche erblickte, der, selber ein Edler, das Edle in seinen Mitmenschen zu stärken trachtete, an der Thür dieses Mannes drückt ihr euch kleinherzig vorbei. Aber noch einmal, euch kann man nicht schelten. Gewiss würdet ihr anders handeln, wenn es in euerer Macht läge! —

Wir wollen an diesem Orte nicht noch weiter das Schädliche einer solchen Erziehungsweise verfolgen; kurz gesagt, sie würdigt den Menschen zum Thiere herab. Und eigenthümlich, gerade die Vertreter einer solchen Erziehungsmethode waren es, welche ins heilige Zeterhorn stießen, als Häckel den schon erwähnten Ausspruch that!

Und was wird unser Baum für Früchte zeitigen? Darüber sind wir unbesorgt. Engel werden wir freilich nicht erhalten, aber auch keine Teufel; Märtyrer für irgend ein kirchliches Glaubensbekenntnis werden freilich nicht von uns herangebildet werden, aber auch keine Verräter des Geistes; Heilige werden freilich nicht aus unseren Händen hervorgehen, aber auch keine Scheinheiligen. Wir werden Menschen erziehen, Menschen mit menschlichen Schwächen und Vorzügen, mit menschlichen Licht- und Schattenseiten, aber immerhin Menschen, die sich ihrer Fehler bewusst sind und im Bewusstsein, dass sie selber zur Ablegung derselben sich bemühen müssen, sich auch bestreben werden, mehr und mehr die menschlich-guten Eigenschaften heranzubilden. Mit stolzem Selbstbewusstsein wird unser Schüler das „homo sum“ des alten Terenz auf sich anwenden können. Es ist unberechenbar, wie viel es zur Hebung der Menschen beitragen würde, wenn sie wüssten, dass sie alle Menschen und zwar nur Menschen sind! Hat der Mensch aber erst sich selber erkannt, dann wird er auch nicht mehr lange nach seiner wahren Heimat zu suchen brauchen, und ist diese gefunden, so wird auch ein neues Leben beginnen, ein Leben, das sich's in der Heimat wol sein lässt! —

Während ich dies niederschreibe, fallen mir einige Heinesche Strophen aus seinem „Deutschland“ ein, die in drastischer Weise den

Gegensatz zwischen alter und neuer Lebensauffassung ausdrücken. Zum Schluss mögen sie hier folgen:

„Sie sang vom irdischen Jammerthal,
Von Freuden, die bald zerronnen,
Vom Jenseits, wo die Seele schwelgt
Verklärt in ew'gen Wonnen.

„Sie sang das alte Entsagungslied,
Das Eiapopeia vom Himmel,
Womit man einlullt, wenn es greint,
Das Volk, den großen Lümmel.

„Ich kenne die Weise, ich kenne den Text,
Ich kenne auch die Verfasser;
Ich weiß, sie tranken heimlich Wein
Und predigten öffentlich Wasser.

„Ein neues Lied, ein besseres Lied,
O Freunde, will ich euch dichten:
Wir wollen hier auf Erden schon
Das Himmelreich errichten.

„Wir wollen auf Erden glücklich sein
Und wollen nicht mehr darben;
Verschlemmen soll nicht der faule Bauch,
Was fleißige Hände erwarben!"

Über das akademische Studium der Realschul-Abiturienten.*)

Von R. Bluhm-Leipzig.

Seitdem die Berechtigung der Realschul-Abiturienten zum Universitätsstudium existirt, ist schon mancherlei dagegen und dafür geschrieben und gesprochen worden. Einerseits lässt sich nicht leugnen, dass der Realschul-Abiturient in praktischer Hinsicht für das Studium derjenigen Disciplinen, zu denen er an der Universität zugelassen wird, ungleich besser qualificirt ist, als der Gymnasial-Abiturient. Anderseits aber muss doch wol selbst von den Verfechtern der Realschule zugegeben werden, dass die formale Schulung, die derjenige genossen hat, welcher das Gymnasium verlässt, ihm große Vortheile gewährt gegenüber dem, der die Realschule besucht hat. Auf Grund der mannigfachen Vor- und Nachtheile, die den vorbereitenden Studien der beiden Classen von Abiturienten eigen sind, muss selbstverständlich das Resultat der Universitätsprüfungen bei beiden verschieden sein: der frühere Realschüler wird gewöhnlich — um zunächst beim Studium der neueren Sprachen stehen zu bleiben — durch Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der fremden Sprachen glänzen, während der ehemalige Gymnasiast sich im streng philologischen Theile auszeichnen wird. Damit soll durchaus nicht gesagt sein, dass sich nicht das angegebene Verhältnis in manchen Fällen umkehre, denn der Ausfall der Prüfungen hängt ja zum großen Theile auch davon ab, unter welchen persönlichen Einflüssen der Candidat dem Universitätsstudium obgelegen hat. Meistens jedoch wird sich die dem Charakter seiner Lehranstalt entsprechende Tendenz bei jedem ausprägen; vielfach tritt wol auch diese Tendenz allzu einseitig hervor: der Realschul-Abiturient wird zu sehr Realist, der Gymnasial-Abiturient zu sehr Formalist; bisweilen wird jener wissenschaftlich seicht, dieser pedantisch und unpraktisch.

*) Unter „Realschule“ fassen wir, um Weitschweifigkeiten zu vermeiden, Realgymnasium und Realschule im jetzigen Sinne zusammen.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die Frage, ob die Realschul- oder die Gymnasial-Abiturienten besser zum Studium der neueren Sprachen qualificirt seien, sehr complicirt ist und sich nicht leicht entscheiden lässt. Für beide Parteien ist dies und jenes zu sagen; jedenfalls aber scheinen uns die statistischen Aufstellungen über die Ergebnisse der Universitätsprüfungen nur wenig zu beweisen. Dass ein intelligenter und fleißiger Realschul-Abiturient ebenso Tüchtiges zu leisten imstande ist, wie ein Gymnasial-Abiturient, vorausgesetzt, dass die Verhältnisse, unter denen beide studiren oder studirt haben, gleich günstige sind, ist nicht in Abrede zu stellen; die Differenz in der Tüchtigkeit beider wird sich im allgemeinen immer nur je nach ihrer Vorbildung modificiren.

Neben der angedeuteten Frage hat man aber, bei Erörterung dieser Angelegenheit, auch zu untersuchen, ob denn überhaupt die den Realschülern erteilte Vergünstigung eine rechtliche Basis hat. Gerade dieser Punkt scheint noch wenig oder gar nicht berührt worden zu sein, und deshalb haben wir uns die Aufgabe gestellt, darauf hinzuweisen.

Die große Masse der Studirenden der modernen Philologie an den deutschen Universitäten setzt sich aus zwei Classen zusammen: 1. aus denen, die das Gymnasium, und 2. aus denen, welche die Realschule besucht haben. Der ehemalige Gymnasiast resp. Realschüler sieht sich also, wenn er die Universität bezieht und neuere Sprachen studiren will, einer starken Concurrenz gegenüber, unter der seine Commilitonen, der Theologe, der Mediciner und der Jurist, nicht leiden. Da zwei Lehranstalten der Universität Jünger der modernen Philologie zusenden, muss natürlich das Contingent der Candidaten der genannten Disciplin ein doppeltes sein. Infolge dessen müssen sich aber die Lehrer der neueren Sprachen den Ärzten, Geistlichen und Juristen gegenüber in argem Nachtheil befinden, da ihre Zahl jährlich doppelten Zuwachs erhält. Es ist deshalb auch vorauszusehen, dass, wenn dieser Zuwachs derselbe bleibt, in kurzer Zeit eine beträchtliche Überzahl von Lehrern der neueren Sprachen vorhanden sein wird, von denen nicht wenige geradezu dem Elende entgegengehen. Ähnlich liegen die Dinge bei den Mathematikern u. s. w. Diesem voraussichtlichen Übel sucht man wol schon hier und da dadurch vorzubeugen, dass man die Abiturienten beim Abgange von der Schule auf die schlechten Aussichten ausdrücklich aufmerksam macht, die sich dem zukünftigen „Sprachlehrer“ darbieten. Leider lassen sich aber nur verhältnismäßig wenige von dem einmal im voraus gewählten Studium abhalten.

Aus diesen Verhältnissen erwächst, wie schon gesagt, für beide Classen von Abiturienten ein bedeutender Nachtheil, den sie mit ihren Commilitonen in der medicinischen, theologischen und juristischen Facultät nicht gemein haben.

Was ist nun hier zu thun? Unserer Meinung nach gibt es nur zwei Auswege: entweder werden die Realschüler zu allen Disciplinen zugelassen, welchen der Gymnasiast sich widmen kann, oder das Universitätsstudium wird den Realschülern vollständig wieder entzogen.

Dem ursprünglichen Charakter der Realschule würde der letztere Ausweg entsprechen, insofern dann, wie früher, dem Gymnasium allein das Recht zustehen würde, auf das akademische Studium vorzubereiten. Allerdings ist dieses Mittel, dem Übel zu steuern, etwas radical, und die Durchführung desselben dürfte nicht leicht sein, abgesehen davon, dass sie nur dem Gymnasium vortheilhaft zu werden vermöchte. Ein derartiger Schritt könnte der Realschule gegenüber ungerecht erscheinen, anderseits aber auch ein Rückschritt genannt werden.

Der erstere der beiden Auswege würde den oben erwähnten Nachtheil, in dem sich die „Neusprachler" den anderen Studirenden gegenüber befinden, aufheben. Will man dem Realschul-Abiturienten die Berechtigung zum akademischen Studium zugestehen, so muss sie ihm, der Gerechtigkeit halber, für alle Studienzweige gewährt werden (? D. R.); denn wir sehen nicht recht ein, warum nicht ein Realschüler, wenn man ihn für das Studium der Philologie genügend qualificirt findet, sich nicht ebenso gut zum Theologen (? D. R.), Mediciner oder Juristen sollte ausbilden können. Ist der Realschüler ohne „humanistische" Vorbildung befähigt, philologische Studien zu treiben, so dürfte er wol auch beim Studium der Medicin u. s. w. jener Vorbildung entbehren können.

Welcher von den beiden angegebenen Auswegen einzuschlagen sei, ist noch eine offene Frage. Es handelte sich für uns hier nur darum, auf die Dringlichkeit einer Regelung der Angelegenheit hinzuweisen. So lange dieselbe aber noch aussteht, kann den jungen Leuten, welche akademische und speciell philologische Studien zu machen beabsichtigen, nicht dringend genug der Zustand der Dinge vorgehalten werden.

(Die Frage ist sehr verwickelt, weil sie in die gesammte Schulorganisation, ja in das ganze Cultursystem eingreift, und wird noch lange auf der Tagesordnung stehen. D.)

Die eigenthümliche Natur des Zählens,

zugleich eine Erwiderung auf die Lüdemannsche Kritik meiner Schrift.[1])

*Von **Rud. Knilling**-Traunstein.*

Über keinen Gegenstand der menschlichen Forschung wurden so verschiedene Ansichten ausgesprochen, als gerade über den scheinbar einfachsten und klarsten, über die Zahl. In welchem schroffen, unversöhnlichen Widerspruch stehen z. B. die zahltheoretischen Meinungen eines Pythagoras und Aristoteles, eines Locke[2]) und Kant[3]), eines Hegel[4]) und Schopenhauer[5]), eines John Stuart Mill[6]), J. H. v. Kirchmann[7]) und Eugen Dühring[8])!

Da drängt sich uns denn unwillkürlich die Frage auf: Wer von diesen hervorragenden und scharfsinnigen Denkern hat recht, vielleicht Kant oder Schopenhauer oder einer der neueren und neuesten Philosophen, also etwa v. Kirchmann oder Dühring? — Ich habe dieses Problem in einer besonderen Abhandlung über „Die wahre Natur der Zahlen", von welcher bis jetzt

---

[1]) S. „Pædagogium", Jahrg. 1884, 9. Heft, S. 557—561.

[2]) S. Lockes „Versuch über den menschlichen Verstand", übers. von J. H. v. Kirchmann, Berlin 1872, 1. Band, S. 213—234.

[3]) S. Kants sämmtliche Werke, herausgegeben von J. H. v. Kirchmann, 1. Band, Berlin 1872, S. 57—59, 149, 172, 186—189, 193, 252—254, 559—569.

[4]) S. Hegels „Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften", herausgegeb. von Karl Rosenkranz, Berlin 1870, S. 119—125.

[5]) S. Arthur Schopenhauer: „Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grund", 3. Aufl., Leipzig 1864, S. 133—135, 150 und 151. — „Welt als Wille und Vorstellung", 1. Band, 4. Aufl., S. 9, 64—66, 90; 2. Band, 3. Aufl., S. 39 und 40.

[6]) S. John Stuart Mills „System der deductiven und inductiven Logik", übers. von J. Schiel, 1. Theil, Braunschweig 1862, S. 86 und 87.

[7]) S. J. H. v. Kirchmann: „Philosophie des Wissens", Berlin 1864, S. 176 bis 187. — „Lehre vom Wissen als Einleitung in das Studium philosophischer Werke", S. 32 und 33, 38—40. — „Erläuterungen zu Lockes Versuch über den menschlichen Verstand", Berlin 1873, S. 92—101.

[8]) S. Eugen Dühring: „Kritische Geschichte der Philosophie", 2. Aufl., Berlin 1873, S. 27 und 28, 30—32, 66, 315. — „Natürliche Dialektik", Berlin 1865, S. 43 bis 45, 51 und 52, 109—135. — „Logik und Wissenschaftstheorie", Leipzig 1878, S. 49 und 50, 70, 90 und 91, 98—103, 116 und 117, 165—169, 177—185, 198 und 199, 234—237, 246—279, 371—382, 510, 520 und 521.

zwei Capitel veröffentlicht worden sind[1]), zum Object meiner eingehendsten Studien gemacht und bin zu der Überzeugung gekommen, dass das Wahre, Richtige bis jetzt nirgends ganz und vollständig ausgesprochen worden ist, dass es sich vielmehr in den philosophischen Werken sporadisch zerstreut findet, und dass es darum aus diesen erst herausgesucht und von dem Vergänglichen und Haltlosen, mit dem es noch vielfach vermengt ist, geschieden werden muss.[2])

Was nun die zahltheoretischen Aufstellungen und Ansichten Arthur Schopenhauers anbelangt, welche mein Kritiker, Herr Schulvorsteher Lüdemann in Bremen, zu den seinigen gemacht hat und deshalb in seinem Handbuch[3]) praktisch zu verwerten sucht, so beruhen dieselben, wie ich in überzeugender Weise darthun werde, auf einer Verkennung der eigenthümlichen Natur des Zählens.

Ehe ich mich aber an die Lösung meiner eigentlichen Aufgabe, ehe ich mich also an die eingehende und erschöpfende Beschreibung des Zählvorganges wagen kann, muss ich vorerst den Schopenhauerschen Standpunkt durch einige Bemerkungen und Erläuterungen charakterisiren.

Schopenhauer hat Kants Raum- und Zeitlehre beibehalten[4]), dagegen die Kategorien verworfen[5]) und nur jene der Causalität, welche von ihm in seiner Erstlingsschrift: „Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde“ eingehend untersucht worden ist, gelten lassen. Den Gestaltungen dieses Satzes legt er in der eben genannten Abhandlung besondere Wichtigkeit bei; jede besondere Form desselben soll die Grundlage einer eigenen Wissenschaft abgeben.[6]) Er unterschied aber zwischen dem Seinsgrund im Raume[7]) und jenem in der Zeit.[8]) Und da auf ersterem die Geometrie mit ihren Axiomen ruht[9]), so wollte er auch für letzteren eine sich darauf aufbauende Wissenschaft entdecken, und da konnte ihm keine geeigneter dazu erscheinen, als jene der Zahlen, die Arithmetik. Kant hat ja bereits die Zahl als eine Vorstellung definirt, welche „die successive Addition von einem zu einem (Gleichartigen) zusammenfasst“ und dadurch „die Zeit selbst in der Apprehension der Anschauung“ erzeugt.[10]) Von hier ist nur ein kleiner Schritt zur Schopenhauerschen Meinung, nach welcher die reine Zahl nichts anderes ist als die bloße Succession, die oftmals unterbrochene Zeit. Unser Philosoph musste in seiner Ansicht noch durch den Umstand bestärkt werden, dass nun plötzlich die Einfachheit, Apriorität und Evidenz der Zahlurtheile auf die überraschendste Weise erklärt und bewiesen schien; ist ja doch die Zeit eine reine Anschauungs-

---

1) „Die Pythagoräische Zahlenmystik“, „Bayr. Lehrerzeitung“, Jahrgang 1884, Nr. 18 u. 19. — „John Lockes zahltheoretische Ansichten“, „Deutscher Schulwart“, Jahrgang 1884, Nr. 14 und 15.

2) S. „Bayr. Lehrerzeitung“, letzter Jahrg., Nr. 18.

3) S. H. Lüdemann: „Der erste Rechenunterricht, ein Handbuch für Lehrer.“ Hannover 1882.

4) S. „Welt als Wille und Vorstellung“, 1. Band, Anhang, S. 518.

5) S. ebendas., S. 519—570.

6) S. „Vierfache Wurzel“ etc., S. 157.

7) S. ebendas., S. 132.

8) S. ebendas., S. 133.

9) S. ebendas., S. 133—139. — „Welt als Wille und Vorstellung“, 1. Band, §. 15; 2. Band, 13. Capitel.

10) S. Kant, a. a. O., S. 172.

form a priori, wie der Raum, und hat sie überdies nur eine Dimension.[1]) Ferner war ihm jetzt eine neue Einsicht in das Wesen des Rechnens eröffnet; dasselbe musste sich ihm als eine bloße Abkürzung des Zählens (d. i. der einzigen Form, unter welcher wir uns die Zahlen überhaupt vorzustellen vermögen) enthüllen.[2])

Auch der Grund, weshalb die Berechnung der Curven u. dgl. einen so großen Aufwand subtiler und schwerverständlicher Formeln bedingt, war aufgedeckt; bestand er doch offenbar in der Schwierigkeit, welche die Umwandlung der drei Dimensionen des Raumes in die eine der Zeit nothwendig verursachen muss.[3]) Erwägen wir dazu, dass Schopenhauer, der sich sonst vor keiner Autorität gebeugt, für Kant die aufrichtigste Wertschätzung, die ungeheucheltste Hochachtung zeitlebens besessen hat, und dass gerade von diesem eine ähnliche Ansicht über das Wesen der Zahlvorstellung zuerst ausgesprochen worden ist, und bringen wir schließlich noch Schopenhauers Vorliebe für das Seltsame und Paradoxe in Anschlag, so wird es erklärlich, wie das Absurdum: die Zahlen wären zeitliche und zwar nur zeitliche Größen, in ihm zur unerschütterlichen Überzeugung werden konnte. — Ich nenne diese Überzeugung ein Absurdum, weil sie die unzweifelhaftesten, zuverlässigsten und bekanntesten Thatsachen geradezu auf den Kopf stellt. Denn wer hätte an sich noch nicht erfahren, dass die Wahrnehmung und Vorstellung der Mengen in der Regel mit einemmale und vollständig gewonnen wird und dass, wenn wirklich einige Zeit darüber verstreichen sollte, dieselbe doch jedenfalls so minutiös sein muss, dass sie gleich Null gesetzt werden darf? Sobald wir unsern Blick über die Wiesenfläche streifen lassen, schauen wir die Tausende und Tausende von Blumen, Halmen und Blättern. Ich wende mein Auge nach jener Richtung, von welcher her ich das Pferdegetrappel vernehme, und im selben Momente, es bedarf nicht einmal einer Secunde, sehe ich, dass es wenige, viele, sehr viele Reiter sind. Die Wahrnehmung einer Menge geht dem Zählen gewöhnlich voraus. Erst nachdem ich die dahinjagende Schar von Reitern erblickt und mit dem Auge beiläufig geschätzt habe, entsteht in mir die Frage nach ihrer genauen Anzahl und regt sich die Absicht, dieselbe nun auch durch Zählen wirklich zu ermitteln. Wie konnte doch Schopenhauer dieses Sachverhältnis umkehren und behaupten: Die Zahlanschauung erwächst aus dem Zählen, d. i. aus dem successiven Fortschreiten von eins zu zwei, drei u. s. w., und wird allein durch dasselbe möglich? — Selbst die Zahl zeitlich aufeinander folgender Dinge oder Vorgänge, also z. B. der Schläge einer Uhr, kommt in unserem Vorstellen nur dadurch zustande, dass wir das bereits Entschwundene und Abgelaufene im Geiste noch festhalten und vergegenwärtigen, also das Nacheinander in ein Nebeneinander umwandeln. Würden die elf ersten Schläge der Mittagsuhr, welche bereits verklungen sind, nicht von unserer Erinnerungskraft aufbewahrt und gleichsam nebeneinander gestellt, so könnten wir sie unmöglich zu dem eben jetzt ertönenden zwölften Schlag in Beziehung bringen und sagen: Es schlägt zwölf! oder auch: Es hat in diesem Augenblicke zwölf geschlagen! — Ohne eine Widerlegung befürchten zu

---

[1]) S. „Vierfache Wurzel“ etc., S. 133 und 151.
[2]) S. ebendas., S. 133 und „Welt als Wille“ etc., 1. Band, S. 90.
[3]) S. „Welt als Wille“ etc., 1. Band, S. 65.

müssen, dürfen wir darum behaupten: Nicht das Nacheinander, wie Schopenhauer und Herr Lüdemann glauben, nein, das Nebeneinander ist das wahre und eigentliche Element der Zahl; denn selbst solche Dinge oder Vorgänge, welche in der Außenwelt nacheinander folgen, vermögen wir nur dadurch als Vielheit (Zahl) wahrzunehmen, dass wir sie im Denken zugleich, d. i. nebeneinander setzen. — Endlich sei noch ein wichtiger Grund angeführt, aus welchem das Irrthümliche der Schopenhauerschen Ansicht erhellen dürfte! Wären die Zahlen wirklich „Normalanschauungen in der Zeit“, wie sie unser Philosoph zu bezeichnen beliebt[1]), so müssten sie auch in derselben thatsächlich und zwar in einem nicht zu kleinen Umfange aufgefasst und angeschaut werden können. Nun aber gesteht Schopenhauer selbst zu: „Unsere Anschauung der Zahlen in ihrem eigenthümlichen Element, der bloßen Zeit, ohne Hinzuziehung des Raumes, geht kaum bis Zehn; darüber hinaus haben wir nur noch abstracte Begriffe, nicht mehr anschauliche Erkenntnis der Zahlen.“[2])

Was folgt jedoch aus diesem Geständnisse? Antwort: Dies, dass der Raum mit weit größerem Rechte, als die Zeit, das Element der Zahl genannt werden dürfte, weil ja die über Zehn hinausliegenden Mengen nur durch „Hinzuziehung des Raumes“ veranschaulicht werden können.

Eine vollständige Widerlegung des Schopenhauerschen Standpunktes dürfen wir uns indes erst durch unsere eingehende und erschöpfende Beschreibung des Zählactes, welche hiermit in Angriff genommen werden soll, versprechen.

Natur des Zählens.

Worin sich Zählen und Rechnen voneinander unterscheiden.

Zählen und Rechnen wurden bis jetzt häufig miteinander verwechselt. So sprechen unsere neueren und neuesten Methodiker von einem Fingerrechnen, Strichrechnen, Rechnen an der Zählmaschine, während sie doch nur das Zählen, also das Fingerzählen, Strichzählen etc. darunter meinen können. Ich halte es darum für meine erste und nächste Aufgabe, klarzulegen, worin sich Zählen und Rechnen voneinander unterscheiden.

Das Rechnen hat das Zählen zur Grundlage. Es erwächst aus dem Zählen. Es geht aber doch weit über dasselbe hinaus und hilft Resultate ermitteln, welche durch bloßes Zählen entweder gar nicht oder nur sehr langsam, mühsam und unsicher gefunden werden könnten. Welcher enorme Zeitaufwand würde erfordert, um das 23fache von 2 365 427 durch das Zählen von Punkten, Strichen u. dgl. herauszubekommen! Wer vermöchte eine Billion wirklich abzuzählen, wer das Zwei-, Drei-, Hundertfache einer Billion durch Zählen zu ermitteln? Und doch sind wir imstande, noch mit weit höheren Zahlen als Billionen mit größter Sicherheit zu operiren und selbst die Ergebnisse der Trillionen von Trillionen und Quadrillionen von Quadrillionen auf das genaueste und in verhältnismäßig kurzer Zeit zu bestimmen.

---

[1]) S. „Vierfache Wurzel“, S. 135.

[2]) S. „Welt als Wille“ etc., 1. Band, S. 65, vergleiche damit auch die Parallelstelle in demselben Band, S. 90.

Wie vermag das Rechnen das alles zu leisten, wie vermag dasselbe Zahlen zu finden, welche durch bloßes Zählen, auch wenn dasselbe Jahrtausende anhielte, gar nie erhalten werden können? Worin beruht die Verlässigkeit und Genauigkeit des Rechnens, eine Verlässigkeit, welche dem Zählen nicht im entferntesten anhaftet? Was lässt uns endlich die größten Zahlresultate, welche selbst Septillionen und Octillionen übersteigen dürfen, durch das Rechnen in so kurzer Zeit, ja nach wenigen Secunden oder Minuten gewinnen?

Antwort: Es sind zwei Hilfsmittel, durch welche das Rechnen so Erstaunliches zu bewirken vermag. Das eine ist das Einmaleins. Dasselbe muss aber von dem Rechner vollständig beherrscht werden, es muss zu seinem verlässigen, geistigen Eigenthum geworden sein. Das andere ist die Zerlegung der Zahlbezeichnungen in ihre dekadischen Bestandtheile (Einer, Zehner, Hunderter etc.). — Aus diesen beiden Dingen setzt sich das Rechnen zusammen. Es besteht also einestheils in einem Zerfällen der Zahlen (resp. der Zahlnamen oder Ziffern) in Einer, Zehner, Hunderter, anderntheils im Übertragen und Anwenden des kleinen Einmaleins auf die genannten dekadischen Bestandstücke.

Das Einmaleins gehört noch ganz dem Zählen an, es ist hervorgegangen aus dem Zählen, es ist allein verständlich und ist allein zu beweisen durch das Zählen. Aber bei seiner Anwendung im Rechnen wird es zu einem Mittel, auch die Resultate der größten Zahlen, der Septillionen und Octillionen, mit einer Sicherheit und Genauigkeit zu bestimmen, welche mit nichts verglichen, durch nichts erreicht oder übertroffen werden kann. Das Einmaleins bildet die Brücke, den Übergang vom Zählen zum Rechnen. Obwol noch selbst dem Gebiete des Zählens angehörend und dessen Boden entsprossen, führt es in Vereinigung mit dem dekadischen Zerlegen weit über das durch das bloße Zählen Erreichbare hinaus zu Größenbestimmungen, für welche uns jeder Maßstab fehlt (Trillionen, Quadrillionen, Quintillionen etc.). —

Diesen allgemeinen Erörterungen, durch welche ich die eigenthümliche Natur des Rechnens flüchtig gezeichnet habe, will ich noch einige speciellere Bemerkungen anfügen, welche die charakteristischen Unterschiede, die zwischen ihm und dem Zählen bestehen, noch klarer darthun sollen. — Also!

1. Das Zählen kann sich nur an Sinnendingen mit Erfolg bethätigen. Ein rein innerliches oder geistiges Zählen, ein Zählen ohne jede sinnliche Grundlage oder Handhabe, ein Zählen im bloßen Vorstellen gibt es nicht. Das Rechnen dagegen bedarf keiner solchen Handhabe, es vollzieht sich sogar in der Regel bei Abwesenheit jeder sinnlichen Wahrnehmung oder Anschauung und schreitet lediglich fort am Leitfaden der Zahlnamen und Ziffern.

2. Das Zählen hat ein enges Gebiet. Billionen z. B. können nicht mehr wirklich abgezählt werden. Dem Rechnen aber sind keine Schranken gesetzt. Es vermag seinen Zahlenraum beliebig zu erweitern, ja ins Unendliche auszudehnen.

3. Das Zählen ist ein ziemlich einfacher Vorgang. Das Rechnen erscheint, damit verglichen, als complicirt. Es setzt sich aus zwei grundverschiedenen Operationen zusammen, nämlich

a) aus dem Zerfällen (Auflösen) der Zahlbezeichnung in ihre dekadischen Bestandstücke und

b) aus dem Besinnen auf die memorirten und vom Gedächtnisse festgehaltenen Ergebnisse des Einmaleins und dem gleichzeitigen Anwenden derselben auf die Zehner etc.

4. Es gibt Ergebnisse, welche nur durch Zählen gefunden werden können. Zu diesen gehören sämmtliche Resultate des kleinen Einmaleins. Um zu erfahren, dass $9 + 5 = 14$, $13 - 6 = 7$, $3 \times 4 = 12$ u. s. w. ist, musste man ursprünglich zählen. Andere Ergebnisse dagegen vermögen wir nur durch Rechnen zu ermitteln. Dass z. B. $3 \times 4\,000\,000 = 12\,000\,000$ sind, dieses Resultat wird nicht durch Abzählen der Millionen, sondern dadurch gewonnen, dass wir die simple Wahrheit „$3 \times 4 = 12$“, welche uns vom Einmaleins her bekannt ist, auf die Millionen übertragen, schließend, wie 3×4 Einer $= 12$ Einer sind, ebenso müssen auch 3×4 Millionen $= 12$ Millionen sein. In diesem Vorgange aber besteht das Rechnen. — Manche Aufgaben endlich können sowol durch Zählen als auch durch Rechnen gelöst werden. So vermag ich z. B. die Thatsache, dass $3 \times 402 = 1206$ ist, dadurch zu ermitteln, dass ich dreimal 402 Striche zeichne und dann durchzähle; es wäre dies die Lösung durch Zählen. Ungleich rascher und sicherer werde ich jedoch zum Ziele kommen, wenn ich die Zahlbezeichnung 402 in 4 Hunderter und 2 Einer zerlege und darauf das Einmaleins verwende, sprechend: 3×4 hundert ist 12 hundert, 3×2 ist 6, also ist $3 \times 402 =$ zwölfhundertsechs oder eintausendzweihundertsechs; und das ist die Resultatermittlung durch Rechnen. An unserem Beispiele zeigt sich klar, dass die Lösung durch Rechnung um vieles leichter und kürzer ist, als jene durch Zählen, und dass es unnütze Kraft- und Zeitvergeudung wäre, wenn man ein Ergebnis, das man berechnen kann, erst mühsam durch Zählen finden wollte.

Was das Zählen ist.

1. Das Zählen ist ein sinnlicher Act. Es kann nur an Sinnendingen, an Concretis vollzogen werden. Wir zählen Striche, Punkte, die wir auf dem Papier fixirt haben, aber nie blos gedachte Striche oder gedachte Punkte. Ein Zählen im bloßen Vorstellen, also ohne Zuhilfenahme eines sinnlichen Mittels, wie Finger, Kugeln an der Zählmaschine etc., ist einfach unmöglich. Das Ableiern der Zahlnamen in ihrer Reihenfolge oder das sogenannte Numeriren, wie es die alte Schule geübt hat, verdient nicht als ein „Zählen“ bezeichnet zu werden.

2. Das Zählen ist ein Thun mit den Dingen und an denselben. Es besteht in dem Herausgreifen eines einzelnen Gegenstandes aus der gegebenen Gruppe oder Menge und dem Hinzufügen eines zweiten, zu welchem dann der dritte, vierte u. s. w. gelegt wird. Beim Zählen verrücken wir entweder die Dinge oder wir verlassen unsern Standpunkt und gehen längs derselben hin, oder wir bewegen zum mindesten das Auge von einem zum anderen. Das alles aber ist ein sinnliches Thun, ein physischer Vorgang.

3. Das Zählen schreitet fort an einer Reihe von Acten. Ich hole Eines aus der gegebenen Menge heraus und füge dem ein Zweites hinzu; das ist der erste Vorgang. Ich reihe der dadurch erhaltenen Summe eine weitere Einheit an; darin besteht der zweite Act, und fahre auf diese Weise so lange fort, bis ich nichts mehr hinzuzufügen habe, d. h. bis die gegebene Menge erschöpft ist.

4. Das Thun beim Zählen ist ein völlig klares, verständliches. Es beginnt mit der einfachsten Zusammensetzung, nämlich der Eins und Eins; zu der Zwei fügt es wieder Eins, so wird auch die Drei verständlich, aus dieser die Vier, die Fünf, die Sechs u. s. w. Zu bemerken ist nun, dass, je mehr die Reihe anwächst, desto verschwommener und unbestimmter die bereits abgezählte Menge vor dem Geistesauge wird. Von der 13 z. B. habe ich keine wirkliche, deutliche Vorstellung mehr. Vollständig klar ist mir in jedem einzelnen Zählact nur das Hinzufügen der Eins zu der zuletzt erhaltenen Summe, nicht aber die Zahl, zu welcher hinzugethan wird. Dessenungeachtet kann ich unmöglich an der Verlässigkeit des Zählens zweifeln. Ich vermag zwar in der That nur einen ganz kleinen Zahlenraum wirklich und vollständig zu überschauen. Aber indem ich die zu zählende Menge durch successives Hinzufügen von Eins zur Eins gleichsam erst entstehen lasse, bin ich gewiss, dass im letzten Ergebnis alle vorausgegangenen Zählresultate und darum auch alle vorhandenen Einheiten oder Einsen mit enthalten sind. Die Klarheit beim Zählvorgang verschiebt sich. Sie verweilt anfänglich bei dem ersten Act (Eins zu Eins) und verbreitet sich sodann über den zweiten (Eins zu Zwei), trägt sich von dem auf den dritten über (Eins zu Drei) u. s. f. Wenn ich bei dem letzten Resultate angekommen bin, sehe ich zwar, ähnlich wie bei der Ersteigung eines Thurmes oder einer Pyramide, die einzelnen Stufen nicht mehr deutlich, die mich heraufgeführt haben, aber ich weiß, dass ich keine Stufe, keine Einheit übersprungen habe, dass eine jede von ihnen von mir zurückgelegt werden musste, dass jede einzelne Eins mir während des Zählens einmal klar bewusst war und dass eine jede in die Zahlbeziehung oder richtiger in den Zählvorgang mit aufgenommen worden ist.

In einem dunklen Gange hängt Bild an Bild. Ich durchwandle ihn mit einem Licht in der Hand. Während das eine Bild in Nacht verschwindet, taucht das andere vor meinem Blicke auf. Sie alle zugleich anzuschauen und mit einemmale zu erfassen, ist mir unmöglich. Wenn ich aber am Ende des Ganges angelangt bin, habe ich dennoch a l l e gesehen, freilich nur eines nach dem andern. Ähnlich verhält es sich beim Zählen. Ich kann nur wenige Einsen deutlich nebeneinander vorstellen oder in Gedanken aufeinander beziehen; aber was mir nicht auf einmal möglich ist, das gelingt mir durch eine Mehrheit von Acten.

5. Die einzelnen Einsen, die wir im Zählen erfassen, müssen aber auch in die Zahlbezeichnung mit aufgenommen werden, sonst bliebe dasselbe ergebnislos. Nehmen wir an, irgend jemand, dem die Kenntnis unserer Zahlbezeichnungen (d. i. Zahlnamen und Ziffern) vollständig mangelte, würde Eins zu Eins fügen, darauf wieder Eins hinzusetzen u. s. w., so würde in ihm ohne Zweifel die Vorstellung des successiven Anwachsens der Zahl aufdämmern, ferner würde er zu der Einsicht kommen, dass die vorausgehende Zahl immer um Eins kleiner ist, als die nachfolgende und umgekehrt jede nachfolgende um Eins größer als die ihr vorausgegangene, es wäre ihm klar das Aufbauen der Zahl durch fortgesetztes Hinzufügen von Einsen, d. i. der Z ä h l v o r g a n g. Sein Zählen bliebe aber dessenungeachtet fruchtlos, denn nur einen ganz engen Zahlenraum vermag er in der Vorstellung wirklich zu beherrschen. Größere Reihen oder Gruppen können, so lange er sich nicht der Worte oder Ziffern zu ihrer Unterscheidung bedient, von seinem Denken nicht mehr bemeistert

werden. — Das bloße Hinzufügen von Eins zu Eins etc. ohne Anwendung der Zahlbezeichnung führt also, wie gesagt, noch zu keinem Resultat. Ich werde nach einem derartigen Manipuliren ebensowenig wie vorher angeben können, wie groß die Zahl ist, noch um wie viel sie sich von dieser oder jener anderen Menge unterscheidet, noch, ob sie sich inzwischen verändert hat oder nicht.

6. Das für das Zählen Entscheidende und allein Wertvolle liegt daher in der Zahlbezeichnung. Ich gebe jeder Ansammlung, von Eins angefangen, einen besonderen Namen, ich präge mir die Reihenfolge dieser Namen ein und setze mich dadurch erst in den Stand, mit Nutzen zu zählen, die abgezählte Zahl später als dieselbe wieder zu erkennen, sowie von jeder anderen zu unterscheiden. Ist einmal die Reihe der Zahlnamen dem Gedächtnis unverlierbar einverleibt, so macht sich das Zählen von selbst. Man braucht dann, wenn die Anzahl irgendwelcher gegebener Dinge (Kugeln, Stäbchen, Punkte etc.) ermittelt werden soll, nur seine Zunge laufen zu lassen und beim Aussprechen der einzelnen Wörter einen Gegenstand nach dem andern mit der Hand zu berühren (resp. zu verschieben) oder mit dem Auge zu verfolgen. Ist man am Ende der Reihe angelangt, d. h. hat man keinen Gegenstand mehr zu verrücken, zu betasten u. dgl., so gebietet man seiner Zunge Stillstand. Das zuletzt gesprochene Wort ist dann der Name für die vorhandene Anzahl.

7. Während des Zählvorganges hat der Zählende keine andere Vorstellung als die des successiven Anwachsens der Reihe um je Eins. Nach demselben lässt er vielleicht sein Auge noch einmal über die abgezählte Menge hinstreifen und erhält dadurch den Eindruck des unbestimmten Vielen. Die Zahlvorstellung wird also auch durch Zählen zu keiner deutlicheren, klareren, bestimmteren. Der Zählvorgang löst zwar die unbestimmte, vage, verschwommene Mengevorstellung in eine Reihe sonnenklarer Einzeln- oder Partialvorstellungen, nämlich in Eins und Eins und Eins etc. auf. Aber da sich diese Partialvorstellungen nicht wiederum in eine völlig klare Totalvorstellung fassen lassen, so ist unser Mengebegriff nach dem Zählen noch ebenso unbestimmt als er vor demselben war.

Mit seltenem Scharfsinn hat John Locke die Wichtigkeit der Zahlbezeichnung für das Rechnen nachgewiesen.[1]) Er war der erste, der eingesehen hat, dass wir nur so weit zu zählen, resp. zu rechnen vermögen, als unser Vorrath an Zahlnamen reicht. Nur darin irrte er, dass er glaubte, die Zahlbezeichnung mache die Zahlvorstellung selbst bestimmter, klarer, deutlicher. Seine wichtige Entdeckung, nach welcher der Schwerpunkt des Zählens und Rechnens in der Namengebung ruht, da wir ja die Mengen und Größen nur mittelst der Zahlzeichen (Namen und Ziffern) klar zu unterscheiden vermögen, fand indes bis zur Stunde bedauerlicherweise nur wenig Beachtung.

8. Das Zählen ist im letzten Grunde ein Erfahren.

Wenn ich sage: Das sind zwölf Gegenstände, so heißt dies mit anderen Worten: ich bin bei dem Herausgreifen und Hinzufügen der einzelnen Einheiten und dem gleichzeitigen Aussprechen der Zahlenreihe bis zu dem Namen „Zwölf" gekommen, oder auch: ich habe erfahren, dass sich die real gegebene Menge bei diesem Worte erschöpft.

---

[1]) S. Lockes „Versuch" etc., übersetzt und erläutert von J. H. v. Kirchmann (Berlin 1872), 2. Band, S. 215.

Aus der bloßen Anschauung einer Menge kann ich noch nicht beurtheilen, ob sie 12 oder mehr oder weniger als 12 beträgt. Um die Zahl genau angeben zu können, muss ich zählen. Nicht nach Maßgabe des in der Anschauung Enthaltenen wird der Zahlname gewählt, er wird vielmehr erst gesucht und gefunden durch die Zählerfahrung.

Zur weiteren Charakterisirung der Zählerfahrung sei noch Folgendes bemerkt:

a) Diese Erfahrung eilt auf jeder Stufe, die wir im Zählen zurücklegen, der Namengebung voraus. Ich bringe Eins zu Fünf und spreche dann erst: Sechs! — nicht eher.

b) Wie jede Erfahrung etwas Selbstständiges und von uns Unabhängiges, also etwas ankündigt, auf das wir keinen eigentlichen Einfluss auszuüben vermögen, so auch die Erfahrung durch Zählen. — Ich zähle eine gegebene Menge von Dingen und erhalte die Bezeichnung 13. So oft ich diese Anzahl nachzähle, immer werde ich bei dem Worte 13 anlangen. Aber auch jeder andere muss zu diesem Ergebnisse kommen. Denn das Resultat ist hier abhängig von der realen, an sich seienden Menge der betreffenden Dinge und so lange diese sich nicht ändert, muss auch selbstverständlich das Zählen immer zu dem gleichen Ergebnisse führen.

c) Die Zahl der Dinge ist jederzeit an sich bestimmt. Eine Menge von 13 Gegenständen unterscheidet sich auf das genaueste von der Anzahl 12. Dieser Unterschied ist aber nicht in unserer, vom Zählen unabhängigen Anschauung oder Vorstellung der 13 und 12 enthalten, zum mindesten tritt er hier nicht deutlich genug hervor. Davon kann sich jeder leicht überzeugen, der eine gegebene Menge von Punkten u. dgl. aus dem bloßen Eindruck, den dieselbe auf sein Auge macht, zu schätzen versucht. Die an sich seiende Bestimmtheit der Mengen nun auch für das Denken zur Unterscheidung zu bringen, das ist die Aufgabe der Zählerfahrung oder kurzweg des Zählens und in der Lösung dieser Aufgabe allein beruht seine hohe, unschätzbare Bedeutung.

9. J. H. v. Kirchmann sagt in einer Anmerkung zu Locke: „Die Namen können bei Zahlen nicht mehr bewirken, als bei jeder anderen Vorstellung. Die Vorstellungen selbst können sie in keinem Falle ersetzen; diese müssen schon vollständig und klar in der Seele bestehen; der Name kann nur zu ihrer Bezeichnung im Denken und bei Mittheilung an andere benutzt werden. Deshalb kann man die Vorstellungen von 1 bis 9 und weiter haben; auch wenn man noch kein Wort oder Zeichen dafür hat, und das Zählen ist von diesen Worten und Zeichen nicht abhängig."[1])

Diese Deduction, wornach die Zahlbezeichnung nur eine ganz untergeordnete und unwichtige Rolle zu spielen hätte, ist plausibel, sie ist zwingend für jeden, dem das tiefere Verständnis der eigenthümlichen Natur des Zählens noch nicht aufgegangen ist; — uns aber vermag sie nicht zu überzeugen.

J. H. v. Kirchmann hätte recht, wenn die Zahlnamen für die Zahlvorstellungen stünden. Nun aber werden sie nicht eigentlich für unsere Vorstellungen der Mengen gebraucht, sondern für die Zahlen an sich, für

---

[1]) J. H. v. Kirchmann: „Erläuterungen zu Locke" etc. 1. Th., Berlin 1873, S. 94.

die Zahlen, wie sie unabhängig von unserem Denken bestehen, für die concreten Größen, für jene in den Dingen selbst begründeten quantitativen Unterschiede, die wir nicht eigentlich anschauen, die wir nur erfahren können durch Zählen. — Das Problem: Inwiefern kann die Zahlbezeichnung die Zahlvorstellung an Bestimmtheit, Klarheit, Genauigkeit übertreffen? ist von uns vollständig gelöst. Die einer gegebenen Menge angemessene Bezeichnung wird erhalten durch Zählen. Das Zählen ist ein Erfahren und zwar ein Erfahren der seienden Größenbestimmtheit. Unsere Anschauungen und Vorstellungen von den Zahlen sind zu unvollkommen, zu vag, zu verschwommen, als dass sich in ihnen jene kleinsten Differenzen, durch welche sich die Mengen voneinander unterscheiden, völlig klar ausprägen könnten. Was aber der Zahlvorstellung nicht gelingt, das bewerkstelligt das Zählen, indem es von Eins ab jeder denkbaren Menge einen besonderen Namen gibt und es dadurch dem Denken ermöglicht, den kleinsten Zahlenunterschied, nämlich jenen um eine Eins oder Einheit zu erkennen.

Ich muss es nochmals wiederholen: Das Zählen ist im letzten Grunde ein Erfahren und die Zahlnamen stehen nicht für unsere rohen, verschwommenen Vorstellungen, sondern für die an sich seienden Größenunterschiede, welche wir nicht mit dem bloßen Auge zu erfassen, sondern uns eben nur durch Zählen zu erschließen vermögen. Unsere Zahlbezeichnungen (Namen und Ziffern) sind ungleich genauer als unsere Zahlvorstellungen.

Wozu das Zählen führt.

Alles Zählen führt zu bestimmten Zahlnamen, Zahlbezeichnungen und zu nichts weiter. Bloße Wortklänge, Namen sind sein Ergebnis.

Wenn ich jene Anzahl Geldstücke zähle und dadurch erfahre, dass es 35 sind, so wird mein Wissen nur bereichert durch das Wort „fünfunddreißig“. Ich erhalte nur den Namen für die betreffende Zahl, aber weder eine klarere Vorstellung derselben noch sonst irgendeine neue Einsicht. Und wenn ich zufällig die Bezeichnung 35 vergessen sollte, so weiß ich von jener Anzahl Geldstücke genau so viel, als ich vor dem Zählen wusste. Es ist dies ein Beweis, dass das eigentliche Ergebnis des Zählens nur in der Ermittlung eines Namens, eines Wortes besteht, und dass deshalb das Zählen nur dadurch einen Wert erhält, dass man sich die gefundene Bezeichnung merkt. Wer eine Menge zu hundertenmalen durchzählt, aber sobald er damit zu Ende ist, immer sogleich wieder das letzte Wort, das Resultat vergisst, der unterzieht sich einer fruchtlosen Arbeit; sein Zählen macht ihn um nichts klüger.

Diese Thatsache ist für die Rechenmethode von höchster Wichtigkeit. Denn es geht aus derselben hervor, dass es nicht genügt, das Einmaleins, wie es von unseren modernen Rechenlehrern beliebt wird, blos zum Verständnis zu bringen, d. h. durch Zählen finden zu lassen. So lange die einzelnen Ergebnisse immer wieder vergessen werden, so lange war alle Mühe umsonst, so lange hat der Schüler — nichts. Nur durch Memoriren wird das Einmaleins zu seinem geistigen Eigenthume. Die Worte müssen gemerkt werden, denn ohne Bezeichnung durch Worte sind unsere Zahlvorstellungen sammt und sonders haltlos, sind sie zerplatzende Seifenblasen, sind sie Schemen, die, kaum flüchtig wahrgenommen, gleich wieder in blauen Dunst verfließen. — Diese Einsicht hat seither gemangelt und darum hat man auch die Wichtigkeit und Un-

erlässlichkeit des wörtlichen Memorirens der Einmaleinstabellen nicht klar erkannt.

Ich kann den Namen einer Blume vergessen und doch ein deutliches Bild von derselben haben, so dass ich sie in ihren allgemeinsten Umrissen zeichnen, nach Farbe, Gestalt, Größe etc. genau beschreiben könnte und, sobald sie mir unterkommen würde, sie wieder zu erkennen, sowie von jeder anderen Blüte zu unterscheiden vermöchte. Der Name scheint hier etwas Unwesentliches und Unwichtiges zu sein, da die Sache auch ohne denselben festgehalten werden kann. Völlig anders verhält es sich bei den Zahlen. Wenn es mir entfallen sein sollte, dass jenes Häuflein Münzen aus 35 Stück besteht, d. h. wenn ich den Namen, das Wort „fünfunddreißig“ vergessen haben sollte, so wäre ich

1) nicht imstande, für jene Menge die ihr entsprechende Anzahl von Punkten u. dgl. zu setzen; ich könnte sie also nicht nachzeichnen oder nachbilden;

2) vermöchte ich das Häuflein Geldstücke, wenn es mir später wieder zu Gesicht kommen würde, nicht sicher als dasselbe zu erkennen; ich könnte unmöglich angeben, ob es sich inzwischen vermehrt oder vermindert hat oder ob es sich gleich geblieben ist;

3) würde ich es endlich auch nicht von einer anderen ähnlichen, also etwa um einige Stücke größeren oder kleineren Anzahl unterscheiden können.

Das Ergebnis des Zählens ist immer nur ein Name, ein Wort, nichts weiter. Aber dem Zahlnamen ist eine unendlich wichtige Function zugetheilt. Er hat uns die bestimmte, klare Vorstellung der Mengen zu ersetzen. Wird der Name vergessen, so geht auch damit die Zahl, geht alles verloren und das Denken besitzt dann nichts mehr, woran es sich halten, woran es den Calcul fortspinnen könnte. Denn (es mag paradox klingen, aber es muss gesagt werden) die Zahlbezeichnung (der Name oder die Ziffer) allein ist der wahre und eigentliche Gegenstand des Rechnens.

Wichtigkeit und Bewunderungswürdigkeit des Zählens.

Alle Größenunterscheidung beruht in letzter Instanz auf dem Zählen. Nur durch das Zählen wird uns die Zahl erreichbar. Was die Arithmetik mit ihrem reichen Inhalte bietet, sind nur Namen, Bezeichnungen für die möglichen Mengen und Resultate, und diese Namen, Bezeichnungen wurden allein gefunden durch Zählen. Die Aufschlüsse, welche sie uns über die Errungenschaften und den Inhalt der Zahlen ertheilt, konnten von ihr ursprünglich ebenfalls nur durch Zählen geschöpft werden. Der Zählact ist die Grundlage, das Fundament, die Basis der gesammten Arithmetik. Raubt dem Menschen das Vermögen zu zählen und ihr raubt ihm damit die Fähigkeit, die Größen zu erkennen und zu unterscheiden, ihr raubt ihm die Fähigkeit, zu rechnen.

Das Zählen lässt uns Unterschiede in den Mengen der Dinge erkennen, wo der Gesichtssinn keinen entdeckt. Es hilft hinüber über eine wesentliche Lücke unseres Auffassungs- und Unterscheidungsvermögens. Es macht das vagste, verschwommenste Vorstellungsgebiet zum exactesten und evidentesten.

Wir haben im Zählvorgang einen der genialsten Kunstgriffe des Menschengeistes anzustaunen. Denn er macht das scheinbar Unmöglichste möglich; er gestattet dem Denken auch da noch mit einer unvergleichlichen Sicherheit und Verlässigkeit zu operiren, wo jede deutliche Vorstellung fehlt; er führt, ohne

dass es einer besonderen Geistesanstrengung dazu bedürfte, zur Entdeckung der seienden Größenunterschiede und lässt die Dinge durch sich selbst ihre Menge, ihre Anzahl bekunden.

Das Zählen gehört zu den raffinirtesten Hilfsmitteln, welche je ersonnen worden sind. Es darf, was seine Tragweite und eminente Zweckmäßigkeit anbelangt, den größten Erfindungen und Entdeckungen aller Jahrtausende gleich gestellt werden. Ohne das Mittel des Zählens gäbe es kein Rechnen, kein Schätzen und Abwägen der Naturkörper und Naturkräfte, keine eingehende Erforschung der Naturgesetze, keine Physik, keine Astronomie, ja nicht einmal ein besonnenes, berechnendes Wirken und Schaffen, wie es zur Ausübung des gemeinsten Handwerkes erfordert wird.

(Schluss folgt.)

Pestalozzi als Hausvater.

*Von Schulinspector **Wyß**-Burgdorf.*

Vor kurzer Zeit ist der II. Theil einer Schrift von dem Seminardirector H. Morf erschienen, welche heißt: „Zur Biographie Pestalozzis.“ *)

Er schildert Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte seiner Burgdorfer Zeit, also in den Jahren 1801—1803. Die Darstellung des Stoffes ist um so interessanter, als dieser meistens aus den Archiven und Acten geschöpft ist und zum großen Theil aus Briefen besteht, die zwischen Pestalozzi und seinen Mitarbeitern und nahen und fernen Freunden gewechselt worden sind. Durch diese Briefe wird man ganz unmittelbar in den Kampf hinein versetzt, der sich vor 80 Jahren um Pestalozzi und seine „Methode“ entsponnen hat.

In einem besonderen Capitel des genannten Buches wird auch gezeigt, wie damals unser kleines Burgdorf ein wahrer Wallfahrtsort der Menschenfreunde und Pädagogen geworden war. Da sah man Preußen, Polen, Mainzer, Baiern, Bremer, Badener, Hessen, Frankfurter, Dänen, Schweden, Spanier, Schweizer etc. und unter ihnen waren Priester und Poeten, Professoren und Propheten, Wolfianer und Schellingianer, Lutheraner und Zwinglianer, Calvinisten und Baptisten.

Einer der tüchtigsten unter den Männern, die Deutschland hierher gesandt hatte, um die Pädagogik Pestalozzis zu studiren, war G. A. Gruner, welcher später von 1817—1828 als Seminardirector zu Idstein viel Gutes gewirkt hat.

Gruner hat im Jahre 1803 etwa 30 „Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi“ veröffentlicht. In einem dieser in Morfs Buch enthaltenen Briefe entwirft er von „Pestalozzi als Hausvater“ folgendes Gemälde:

„Des Morgens und des Abends hielt Pestalozzi mit den Knaben Prüfungs- und Andachtsstunden ab. Eine kleine Anzahl von Zöglingen, etwa sechs bis acht, entziehen sich mit Freuden des Morgens (wenn die Reihe sie trifft) etwas früher dem Schlaf, um, während noch die übrigen mit den ersten nothwendigen Geschäften der Tagesordnung zu thun haben, bei Vater Pestalozzi zu sein.

„Ruhig und traulich sah ich oft in der Dunkelheit des Morgens (im Winter kurz nach 6 Uhr) dieses Häufchen von Knaben ihren Erzieher, Pflegevater

*) Verlag von Bleuler-Hausheer in Winterthur.

und Freund erwarten. Nie bemerkte ich an ihnen in diesen Augenblicken Ausbrüche jugendlicher Beweglichkeit Es war, als wenn die Bestimmung, zu der sie so früh hier im Saale waren, ihnen den Ernst edler Jünglinge gegeben hätte.

„Jetzt tritt Pestalozzi mit seinem Licht herein. Welches Wolwollen und welche Herzlichkeit ist in seinen Mienen ausgedrückt, wie spricht sie sich in seinem väterlichen Gruße aus! Er reicht dem und jenem die Hand; er spricht mit jedem mit Berücksichtigung seiner Eigenthümlichkeit. Zuweilen redet er alle an. Väterlich und traulich theilnehmend fragt er jeden nach dem, was ihn betrifft; nach seinem Befinden, wenn er gerade nicht ganz gesund ist, nach seinen Fortschritten in einer Übung, die ihm noch schwer wird, oder in einer Fertigkeit, die etwa seine Eltern ihm besonders wünschen. Er erinnert die Kinder an ihre Eltern, bittet sie, denselben Freude zu machen. Oft wendet er auf eine natürliche Art das, was er dem Einzelnen sagt, auf alle an, indem er das Speciellste an die moralischen und religiösen Gefühle anknüpft, die die Natur in alle Herzen gelegt hat, und die oft am stärksten in Bewegung gesetzt werden, wenn man durch Anschauung des Besonderen auf sie wirkt.

„Zuweilen lobt er hier einen Zögling wegen seines guten Betragens, wegen der Äußerungen eines guten Herzens und schöner Gefühle. Einen anderen muntert er zur Nacheiferung auf, erinnert ihn, dass auch er Kräfte zum Guten habe und dass es ihm Pflicht sei, sie zu gebrauchen. Einen dritten fordert er zur Dankbarkeit auf, dass der Schöpfer ihm einen guten Kopf zum Lernen gegeben habe, und bittet ihn, den Beruf, der darin liege, etwas Gutes, etwas Bedeutendes im Leben zu leisten, nie zu vergessen. Einen vierten redet er auch wol stark und väterlich strafend an, wenn wiederholte Klagen gegen ihn eingelaufen sind, oder wenn der seelenkundige Kinderkenner in ihm Keime entdeckt, die ihm bange machen. Auch ein väterlicher Scherz findet zuweilen seine Stelle. Aber diese Mannigfaltigkeit von Äußerungen an die verschiedenen Individuen der Zöglinge haben e i n e n Grundton, nämlich väterliche und herzliche Wärme. Durch sie wird alles für alle und alles für jeden Einzelnen nützlich.

„Inzwischen sind die übrigen Zöglinge in Ordnung gekommen. Man gibt das Zeichen mit der Glocke, und auch sie kommen in den Saal herein. Pestalozzi redet sie auf irgend eine Art an, wie es seine Stimmung und die Gedanken und Gefühle, die in seiner Seele sind, oder irgend eine Veranlassung mit sich bringen.

„Zum Beispiel — „Guten Morgen, Kinder!“ (Diese erwidern seinen Gruß.) „Habt ihr heute schon an Gott gedacht, ihm für die Ruhe der Nacht und euer gesundes Erwachen zum neuen Tag gedankt?“ oder: „Habt ihr wol heute schon gute Vorsätze gefasst? Habt ihr euch dessen erinnert, wovon ich gestern mit euch sprach, und euch vorgenommen, das heute zu thun, wozu ich euch gestern ermunterte? Sind wol einige da, die dies mit Aufrichtigkeit von sich sagen können? Ich weiß schon, dass die übrigen lieber schweigen, als etwas Unwahres sagen“ (manche sagen vielleicht, dass sie an Gott, an das Gute gedacht hätten). Pestalozzi fährt fort: „Das freut mich, aber unfehlbar sind einige da, die mir diese Freude nicht machen können?“ (Bei solchen Fragen tritt nun oft der Fall ein, dass einige erklären, sie könnten nicht von sich sagen, dass sie heute schon einen guten Gedanken gehabt hätten.) Wenn alle

schwiegen, so würde Pestalozzi den oder jenen Einzelnen fragen: „Hast du ans Gute, hast du an Gott gedacht?“ Sehr oft habe ich gehört, dass die Gefragten das offene Geständnis ablegten: „Nein!“

„Von diesen speciellen Unterhaltungen geht dann Pestalozzi zu irgend einer Betrachtung über, die bei seiner Herzlichkeit und seinem Talent, sie an die Umstände, an die Erfahrungen seiner Zöglinge anzuknüpfen, einen tiefen Eindruck macht, der ihnen bei den Lectionen und den Geschäften des Tages bleibt. Er spricht z. B. an einem Tage von der Pflicht, bis zur Ermüdung seine Kräfte zu brauchen und die Anstrengung nicht zu scheuen. An einem andern Tage: wie schön und des Menschen würdig es sei, aus der Rücksicht in der Jugend sich Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben und seine Kraft zu erhöhen, um in den männlichen Jahren für die Menschen und besonders für die Armen im Volke viel thun zu können. An einem dritten Tage spricht er etwa von der heiligen Pflicht, sich, sobald und so sehr man könne, um die Belehrung und Besserung derer zu verwenden, die so arm sind, dass die ängstliche Sorge für die dringenden Bedürfnisse des Lebens ihnen die Sorge für den Geist erschwere und fast unmöglich mache. An einem vierten ermuntert er die Zöglinge, aus Liebe zu Gott das Gute zu thun, überhaupt oft an Gott zu denken. An einem fünften spricht er von der Charaktergröße Jesu und von seinem Verdienst um das Wol der Menschen und zeigt seinen Zöglingen, wie der Gedanke an diesen Wolthäter der Menschheit uns immer beleben müsse, gleichfalls soviel an uns ist, zum Wol unserer Brüder zu thun.

„Am Schluss dieser Morgenandacht bittet nun Pestalozzi seine Zöglinge, am Tage oft an das Gesagte zu denken und zu sorgen, dass es Einfluss auf ihre Handlungsart habe.

„Die Abendandacht eröffnet Pestalozzi meistens mit der Frage: „Hast du die am Morgen gefassten Vorsätze gehalten? Hast du während des Tages an das gedacht, wovon wir am Morgen sprachen?“ Nicht selten finden sich Zöglinge, die offen erklären, sie hätten die empfohlene Pflicht vergessen. Pestalozzi lobt ihre Offenheit und gibt ihnen Rathschläge zu einer treuen Erfüllung der Pflicht.

„Zuweilen gibt es unter den 110 Kindern auch solche, die durch die Verhältnisse, in denen sie früher gelebt haben, verschroben, schöne Worte anstatt einer tiefgefühlten Überzeugung aussprechen. Aber dem seelenkundigen Pestalozzi entgeht dieser Mangel der Aufrichtigkeit nicht; er geht bei solchen Äußerungen mit stillschweigender Bedenklichkeit vorüber, oder er spricht: „Ich wünschte, dass dein Herz dir gesagt haben möchte, was deine Lippen aussprachen.“

„Oft benutzt er gelegentliche Veranlassungen vortrefflich und mit der ganzen Kraft seiner Herzlichkeit und Wärme.

„So wohnte ich z. B. neulich mit Rührung einer Abendunterhaltung bei, die Pestalozzi hielt, nachdem er mehrere Tage abwesend hatte sein müssen.

„Kinder, ich bin froh und gerührt, dass ich wieder bei euch bin; ich danke Gott, der mich gesund zu euch zurückkommen ließ; ich danke ihm, dass ich euch alle munter und gesund sehe. Ich bin, seit ich abwesend war, nie am Morgen aufgestanden, ohne zu denken: Was werden meine Kinder machen? werden sie alle gesund erwachen? werden sie an Gott denken? werden sie beten und gute Vorsätze fassen, wenn ich sie auch nicht daran erinnere? Am

Tage dachte ich oft: Werden sie alle gut und fleißig sein? werden sie auch deiner sich erinnern und daran denken, dass du auch in der Entfernung für sie sorgest und arbeitest? Werden nicht manche Fehler begehen, die du mit Betrübnis wirst erfahren müssen, wenn du nach Hause kommst? Gott sei Dank! das ist nicht geschehen; ich hatte mich, als ich nach Hause kam, über nichts dieser Art zu betrüben. Ich danke euch, Kinder!"

„Nun fragt er wol den oder jenen: „Hast du an Pestalozzi gedacht, während er abwesend war?" Mancher ist so aufrichtig, zu gestehen: „Nein, ich habe nicht an Euch gedacht." Dann reicht er ihm treuherzig die Hand: „Deine Offenheit ist mir doch ein Beweis, dass du mich lieb hast."

„So benutzt Pestalozzi im Leben der Kinder vorkommende Veranlassungen und die Gefühle des Tages. So benutzt er auch kirchliche Festtage, den Eintritt des neuen Jahres u. dgl. m. — An einem der ersten Tage des Januar wohnte ich einer Prüfungsstunde am Abend bei, wo Pestalozzi seine Zöglinge fragte, ob sie die bis jetzt verflossenen Tage den Vorsätzen gemäß zugebracht, die sie am ersten Tage des neuen Jahres gefasst hätten? Einer erklärte sogleich, er sei nicht mit der Anwendung dieser Tage zufrieden. „Mit keinem einzigen von ihnen?" fragte Pestalozzi. „Mit dem zweiten und mit dem heutigen einigermaßen", war die Antwort.

„Zuweilen fragt auch Pestalozzi, wenn er ihnen eine Thatsache, einen Fall aus dem Leben, eine moralische Anschauung vorgeführt hat, seine Zöglinge: „Was würdest du in diesem Falle thun? Was würdest du denken? Wie würdest du bei dieser Gelegenheit zu Gott reden?"

„Ich möchte diese Behandlungsart des Moralischen im Kinde eine Sokratik des Herzens ans Herz nennen.

„Am Sonnabend ist die religiöse Abendunterhaltung durch eine allgemeine Revision ausgezeichnet, die dadurch veranstaltet wird, dass die Lehrer Bemerkungen über das Betragen und die Moralität der einzelnen Zöglinge Pestalozzi schriftlich mittheilen, worüber er dann nach Maßgabe ihrer Beschaffenheit billigend oder missbilligend zu den Zöglingen spricht.

„Seit einigen Wochen bemerkt man mit Freude ein merkliches Zunehmen der Moralität bei den Zöglingen, und Pestalozzi bezeugte erst gestern in der Abendunterhaltung mit ungemeiner Herzlichkeit darüber seine väterliche Freude.

„Es ist ein wahrer Genuss für einen fühlenden Menschen, der sich für das Gute interessirt, zu sehen, wie die Kinder bei diesen Unterhaltungen ernst, still und ganz Pestalozzi mit Ohr und Herz hingegeben sind, und wie durch seine Wärme und Rührung sich Wärme und Rührung über die ganze Versammlung verbreitet.

„Glaube mir, es ist rührend für jeden, der auch nur einen Funken pädagogischen Sinnes in sich hat, zu sehen, wie Pestalozzi der Vater jedes Einzelnen ist und wie alle ihm von Herzen ergeben sind. Es ist rührend zu sehen, wie die, von des Tages wolbenutzten Stunden ermüdeten Zöglinge der Neigung zum Schlaf widerstehen und kindlich jedes Wort des guten Vaters auffassen." —

Diesem Briefe Gruners fügen wir noch wenige Worte bei. Es zeigt dieser Brief, dass Pestalozzi das Hauptgewicht seiner Thätigkeit als Erzieher auf die Bildung der sittlichen und religiösen Gefühle verlegte.

In einem Bericht, den Pestalozzi über seine „Methode“ an Stapfer und Gregoire in Paris richtete, kommen hierüber folgende Stellen vor:

„Wichtiger und zum Theil unbekannter als die Grundsätze der physischen und intellectuellen Elementarbildung sind die Grundsätze der Elementarbildung des Herzens.

„Und doch ruht das Wesen unserer Sittlichkeit auf der Erhaltung der Kraft und Reinheit unserer inneren Anschauung.

„Die Gefühle, aus denen die ersten sinnlichen Keime der Sittlichkeit unseres Geschlechts entspringen, sind die wesentlichen Fundamente unserer inneren Anschauung, und darum ist die Elementarbildung zur Liebe, zum Dank und zum Zutrauen Elementarbildung der inneren Anschauung, also Elementarbildung zur Sittlichkeit.

„Indessen geht der Umfang des sinnlichen Fundamentes der Sittlichkeit über den Kreis der Gefühle von Liebe, Dank und Vertrauen hinaus. Die Gefühle für Ordnung, für Harmonie, für Schönheit und Ruhe sind auch sinnliche Fundamente der Sittlichkeit.

„Es ist nicht am Faden unserer intellectuellen und physischen Entwicklung, dass wir zur inneren Einigkeit mit uns selbst und in Übereinstimmung mit der ganzen Natur gelangen; nein! es ist allein am Faden der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, es ist am Faden der Reize der Schönheit, der Harmonie und der Gemüthsruhe, dass ich als physisches, als intellectuelles und als sittliches Wesen mich einig fühle mit mir selbst, indem ich am Faden dieser Gefühle mich zu ihrem Schöpfer, zu meinem Schöpfer, zum Schöpfer meines eigentlichen inneren Wesens, zum Urheber der inneren, eigentlichen Menschheit in der Schöpfung, zum Urheber der Liebe, des Dankes und Vertrauens erhebe und in der Anbetung seiner Schöpfung mich in seine Arme werfe und sein bin durch Liebe, Dank und Vertrauen, durch Gefühle für Schönheit und Harmonie und Ruhe ein Mensch werde, wie ich ohne Liebe, ohne Vertrauen, ohne Gefühl für Schönheit, Ruhe und Ordnung nie ein Mensch hätte werden können. Gott, Du allein vereinigst das Kennen, Können und Wollen des Guten mit seinem Vollbringen.“

Aus obigem Brief geht hervor, dass Pestalozzi die Religion als die Hauptsache behandelte, und dass er die Bildung zur Religion als eine Sache ansieht, die ihrem Keim und Wesen nach selbstständig auf der Entwicklung der Gefühle des Herzens beruht. Im menschlichen Herzen wollte Pestalozzi erst die Empfänglichkeit für die Heiligkeit der Religion entwickeln.

Diejenigen Schulmänner, welche auch einen vernünftigen und toleranten Religionsunterricht aus dem Unterricht der Volksschule streichen wollen, sind mächtig von Pestalozzi abgewichen.

Klopstocks Orthographiereform-Bestrebungen und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

Von Dr. Ludwig Muggenthaler-München.

(Fortsetzung.)

III. Mehr Laute, die oft vereint wiederkommen, dürfen Ein Zeichen, oder man darf Schreibverkürzungen haben. Wir haben *x* für *ks*, (oft wird auch *chs* ſo ausgeſprochen), *z* für *ts*, und *tz* für *tts*. Wen wir nach mir machen wollten, würde ich ſer für daſ *en* ſein, womit unſere Wörter ſo oft ſchliſſen. Das x brauchen wir beina gar nicht. Wir ſolten eſ liber abſchaffen, alſ eſ nicht überal ſezen, wo eſ hingehört, alſ Wexel, Drexeln u. ſ. f." „Ich ſehe nicht, warum man *z* nicht überal und alſo auch hinwerz, ſtez, nichz u. s. f. ſchreiben ſol. Wen man fortfärt, eſ hie und da wegzulaſſen (und warum in dieſem Falle z. E. nicht in tſu?), ſo erſchwert man di Sache, weil nur Aufnamen gelernt werden müſſen." Aber derselbe Klopstock, der hier so entschieden spricht und gar nicht einsehen will, warum man es so und nicht anders mache, nimmt das kaum gesprochene Wort, wenigstens zur Hälfte, gleich wieder zurück. Warum? aus Conservatismus. „Ich wolte, ſo fil mir nur immer möglich war, fon der jezigen Rechtſchreibung beibehalten. Auf diſer Urſach ſchrib ich z. B. daſ verkürzte flit es nicht wi ich hette tun ſollen, fliz, ſondern flitſ; ſo auch nicht Lichz, Wollauz, ſondern Lichtſ, Wollautſ u. ſ. f. Ferner nicht, wi ich gleichfalſ hette tun ſollen, Glüx, sondern Glückſ u. ſ. f." Was ihn aber eigentlich gerade hier bestimmte conservativ zu sein, das gesteht Klopstock selbst nachträglich ein. „Ich gestehe übrigenſ gern, dass Glüx ganz anderſ auſſit alſ Glücks und dass fliz für flieht's noch fil weiter von dem Gewöhnlichen abweicht. Ich leügne äben so wenig, dass mein Auge durch alleſ dieſ Ungewöhnliche anfangſ auch beleidigt wurde. Aber — fährt Klopstock naiv fort — das war bald forbei. Jezt ſe ich eſ gern ſo rein for mir, wie manſ hört und ſpricht"; und um auch hier durch die Macht fremden Beispiels zu wirken, ruft er zuletzt aus; „wen wir es nur wi di Grichen und Römer machten!" Aber warum vertraut Klopstock der Macht der Gewöhnung nicht auch bei andern? warum glaubt er nicht, dass es auch bei den anderen Menschen „bald forbei ſein" werde und sie das „Glüx, fliz u. a. „gern ſo rein for ſich ſehen, wi manſ hört und ſpricht?" Ja wird überhaupt eine auch nur theilweise Reformirung der Orthographie möglich sein ohne schwerere oder leichtere Beleidigung des Auges?

Es ist sonderbar, dass Klopstock gerade hier so ängstlich das Auge zu schonen sucht. Und wieder charakteristisch für seine wissenschaftliche Kampfesweise ist es, wenn er, vom Gegner hart bedrängt, seine Meinung wieder ändert: „ich schreibe Wollauz, fliz und nicht: Wollauts, flits“, und in der That schreibt Klopstock in „Nachläfe. Fragment“ wieder: gez, nichz, Ausdrux u. s. f. Er hat also die ängstliche Rücksicht auf das Auge wieder fallen lassen, und aus dem ruhmredigen Conservativen ist für einen Moment ein Revolutionär geworden, der um den Preis der Inconsequenz die Consequenz zu ziehen wagt, die er schon früher hätte ziehen sollen. Doch Klopstock hat im Kampfe mit seinem Feinde ein Argument gefunden: „ich schreibe Wollauz, fliz . . ., weil *ts* hier nicht mehr und nicht weniger *ts* ist, als in den noch nicht umgeendeten Stammwörtern z. B. in Reiz“(!). Man kann und darf an Klopstock nicht den heutigen Maßstab sprachwissenschaftlicher Kenntnisse legen, allein dass Bedeutung und Beziehung, zusammen lautlich ausgedrückt. das Wort ergeben; dass ferner (wie bereits oben erwähnt) die Function des Lautes in Bedeutung und in Beziehung besteht, z. B. im got. sunus, Sohn, su die Wurzel, der Bedeutungslaut ist (su, gebären), alle übrigen Laute Beziehungslaute sind; dass sonach diese einzelnen Wortbestandtheile oder Laute in ihrer zweckvollen Existenz oder Selbstständigkeit anerkannt und geschätzt werden müssen und nicht willkürlich durch Eliminirung oder durch Confundirung einfach vernichtet werden dürfen: das hätte Klopstock, wenn auch nicht wissen, doch soweit instinctiv fühlen oder ahnen sollen, um 1) nicht „mit demselben Rechte, womit man Axt schreibt, auch Glüx, Ausdrux u. s. f. zu schreiben“, weil ja hier die Flexion doch auch ein Wort mitzureden hat, und um 2) nicht „in fliz, gez u. dgl. das *ts* nicht mehr und nicht weniger *ts* als in den noch nicht umgeendeten Stammwörtern z. E. in Reiz“ sein zu lassen, und das *ts* dort wie hier einer ganz gleichen sprachlichen Behandlung zu unterwerfen. „Wir sollten das *x* überall setzen, wo es hingehört“, meint Klopstock. Aber wohin gehört es? sicher nicht dahin, wo einfach das *e* eliminirt wird wie in Glücks. Grimms Mahnung „den Vocal in der Wurzel wol zu unterscheiden vom Vocal in der Endung“, drang nicht mehr an Klopstocks Ohr, sie hätte ihn vielleicht von solchen Irrwegen abgelenkt und ihn davon abgehalten, seiner dreisten Argumentirung die Krone aufzusetzen: „ich merke hier beiläufig an(!), dass das Wort Reiz vor Alters Reitus hieß. Wenn man es wie flit's, nemlich mit der Andeutung des weggelassenen Selbstlautes (auf welche es bei dieser Vergleichung allein ankommt) schreiben wollte, so müsste es Reit's geschrieben werden.“ Eines Commentars bedarf diese Reitus-Anschauung Klopstocks nicht, wol aber liefert sie einmal einen Commentar dafür, dass Klopstock den Mangel etymologischer Kenntnisse mit bewundernswerter Nonchalance zu verdecken sucht, daher Adelung Klopstocks diesbszügliche Erörterungen „sonderbar, von aller etymologischen Kenntnis verlassene Grillen“ nennt. Weiter aber sind diese etymologischen Grillen selbst eines Klopstock ein Beweis dafür, wie rasch und wie hoch sich heute nach hundert Jahren die Sprachwissenschaft entwickelt hat. Unsere Zeit kennt überhaupt erst eine solche. Daher muss man Klopstocks Ohnmacht gerade da entschuldigen, wo es sich für ihn um die Anwendung des etymologischen Princips für die Orthographiereform handelt:

IV. Man nimmt die wahren Ableitungsregeln bei der Rechtschreibung zu Hilfe. Welches nun diese wahren Ableitungsregeln sind, sagt

er eigentlich nirgends; seine falschen Ableitungen geben hier dem Frager freilich eine Antwort. Nur so im Vorbeigehen meint er einmal, sich dabei etymologisch wieder bloßstellend: „Hier ist nicht von der Kenntnis der Ableitung, die der Sprachuntersucher haben muss, und durch die er z. B. weiß, dass frisch von dem alten Fera (Seele, Läben) herkommt (!), oder dass öde in Einöde nichts anders sei als unser jetziges heit oder keit, sondern es ist nur von dem Wenigen dieser Kenntnis die Rede, das man bei der Rechtschreibung wol nicht entbehren kann.“ Damit wissen wir nun freilich wieder nicht, welches jene wahren Ableitungsregeln sein sollen; wir hören nur von dem bei der Rechtschreibung nothwendigen Wenigen der etymologischen Kenntnis, und an dieses Wenige glauben wir freilich, wenn Klopstock das deutsche frisch vom lateinischen fera ableitet und dabei des Glaubens ist, dass die Kenntnis hiervon eins der Mysterien des Fachmannes, des „Sprachuntersuchers“ bilde. Doch Klopstock unterlässt nicht, für jenes „Wenige“ des etymologischen Wissens eine Exemplification zu geben; er sagt, dass wir der Ableitung wegen Trab, Kind, Land schreiben, während wir doch Trap, Kint, Lant sprechen; allein das ist wieder nicht richtig, denn nur *b* am Ende der Silbe, Trab, ab-gehen, sprechen wir weniger weich als sonst. Sodann geht er über auf die Umlautung des *a* in *ä* und zu dem mit *ä* nah verwandten *e* (Sal, Säle, Saz, Seze), und von den wahren Ableitungsregeln hören wir nichts mehr!

V. „Von den verschiedenen Tönen unserer langen Silbe wird nur der Ton der Dehnung (auf der halben) bezeichnet“. Gar absonderliche Anschauungen und eine geradezu labyrinthische Argumentirung entwickelt Klopstock, da er die Bezeichnung des gedehnten Tones, besonders des *E*-Lauts u. a. bespricht und dabei geradezu zum Revolutionär wird. Zustimmung verdient er hier nur in einem Punkte, den wir daher auch gleich voranstellen:

1) Klopstock verlangt *i* statt *ie* (di, fil, ferſchiden). Das ist zwar eine sehr radicale Forderung, allein unserer Meinung nach ist dieser nur die Erfüllung zu wünschen, denn das Dehnungs-*e* in *ie* ist ebenso überflüssig als das zwecklose Dehnungs-*h*. Wir schreiben ja auch sehr inconsequent 11 Wörter (Bibel, Biber, Emil, Kibitz, mir, pipen, Tiger, quiken, wider, Berlin, Stettin) mit *i* statt *ie* und sprechen dieses *i* sicher ebenso gedehnt wie das *ie* in Spieß, Giebel u. s. f. Da wir bekanntlich in ca. 170 Wörtern die Dehnung durch *ie* bezeichnen zu müssen glauben, so hieße es allerdings die Ausnahme zur Regel machen zu wollen, wenn diese 170 Wörter die Schreibung jener 11 Wörter annehmen sollten; und wir gestehen gerne, dass nur bei einer radicalen Umgestaltung unserer Orthographie die Erfüllung jener Forderung am Platze wäre. Berechtigt aber ist die Forderung; denn vom Standpunkte des phonetischen Princips aus erweist sich das Dehnungs-*e* in *ie* zwecklos; wir sprechen „Biber“ und „Spieß“ in gleicher Dehnung, wozu also hier das mahnende Dehnungs-*e*, dort aber nicht? Was ferner das etymologische Princip betrifft, so ist nur bei ca. 80 Wörtern mit *ie* das *ie* schon ursprünglich ein wirklicher Diphthong, der auch im Mhd. durch *ie*, im Ahd. durch *iu, io, eo* ausgedrückt und in oberdeutscher Mundart noch jetzt als diphthongischer Laut (*i* mit einem schwach nachhallenden *e*) gesprochen wird, z. B. spioz, spiez, Spieß (altbaierisch spiëss oder besser spiass); das Femin. im Ahd. und im Mhd. ist diu, heute die. Die andere Hälfte der Wörter

auf *ie* aber haben schon im Ahd. ein einfaches kurzes *i* (oder *e*), hinter welchem das *e* als unorganisches Dehnungszeichen erst in der mhd. Sprache sich eingeschlichen hat (ahd. gebel, mhd. gëbel, Giebel; ahd. kil, Kiel); die nhd. Sprache aber macht, wie bemerkt, keinen Unterschied und lässt das *ie* durchaus wie ein gedehntes *i* lauten.

2) Grimm suchte anfangs da wo das *ie* für ursprünglich kurzes *i* steht, das einfache *i* wieder herzustellen und schrieb: siht, stilt, gibt, ergibig, nider, gibel, u. s. f. In der dritten Auflage der Grammatik ist er jedoch von dieser Richtung abgegangen, es wechseln schmid und schmied (einmal sogar auf derselben Seite), selbst tieger findet sich bei ihm. Neben den Formen fieng, gieng, hieng schreibt er nicht selten fing, ging, hing; in der „Geschichte der deutschen Sprache“ aber erklärt er fing, ging, hing für unhochdeutsch; Michaelis bemerkt hierzu: „Allerdings sind sie nicht specifisch hochdeutsch, aber gewiss ebenso allgemein neuhochdeutsch, wie nicht, Licht, Fichte.“ Grimm selbst wies einmal darauf hin, dass wir z. B. dirne für mhd. dierne, ahd. diorna, licht, nicht für liecht, niecht schreiben, während wir wieder in dienst das *ie* auch heute belassen. Wir schreiben ferner Paradies, während das ältere Paradeis dem mhd. paradîs besser entsprechen würde. Da wir sonach das etymologische Princip auch hier nicht consequent durchführen, im Gegentheile gerade hier sehr willkürlich verfahren, so wäre die von Klopstock geforderte absolute Schreibung von *i* statt *ie* gewiss sehr am Platze. Für solch radicale Reformen fehlt uns freilich der Muth, ebenso wie er Klopstock gefehlt, der ja auch statt des Dehnungs-*e* in *ie* wieder ein anderes Dehnungszeichen einführen zu müssen glaubt. Siehe das nähere hierüber unten.

3) Mit der bisherigen Bezeichnung der Dehnung durch Verdoppelung der Vocale (Saal, scheel) oder durch *h* (hehl, hohl) oder durch *ie* (fiel) ist Klopstock nicht zufrieden, „denn da muss man blos auswendig lernen, Gründe gibt es hier nicht, ob *h* oder *e* oder der wiederholte Selbstlaut oder ob keine Bezeichnung zu setzen sei.“ Klopstock verlangt also auch hier, dass die Orthographie dem Kinde Resultat sprachwissenschaftlicher Erkenntnis sei, es genügt ihm nicht, dass das Kind mechanisch Saal, hohl, fiel u. s. f. richtig schreiben lerne, auf Gründe soll sich seine Anwendung dieser Schreibweisen stützen! Aber „Gründe gibt es hier nicht“, sagt Klopstock, darum verwirft er jene Arten der Dehnungsbezeichnung und will dafür nur ein unter den zu dehnenden Ton gesetztes Häkchen*) eingeführt wissen, also S**a**l, h**o**l, t**u**t, f**i**l u. s. f. Allein welcher Unterschied soll sein zwischen S**a**l, h**o**l, t**u**t, f**i**l, und Saal, hohl, thut, fiel? Dort wie hier habe ich ein Dehnungszeichen, dort nur ein anderes, nämlich ein Häkchen, Klopstock setzt also statt des Pontius nur den Pilatus. Da er aber seinen guten Willen, ohne Noth durch Neuerungen das Auge nicht zu beleidigen, stets betheuert, so glaubt er das Absonderliche seines Häkchens speciell entschuldigen zu müssen: „Man ist durch das Französische (reçu) und das Griechische (τῷ Θεῷ) schon an eine Bezeichnung unter dem Buchstaben gewöhnt. Dies kann dazu beitragen, den Eindruck des Ungewöhnlichen zu schwächen.“ Die Schreibung t**u**t, f**i**l u. s. f. ist doppelt inconsequent, insofern

*) Diese durch das Zeichen ˛ unter dem Vocal markirte Dehnung haben wir durch fette Buchstaben hervorgehoben.

ja Klopstock das Dehnungs-*h* in *th* und das Dehnungs-*e* in *ie* für überflüssig und darum entbehrlich erklärt hat. Dass Klopstock auch hier seinem Grundsatze, „nur das Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zu schreiben", untreu geworden, liegt auf der Hand.

Ja Klopstock vermehrt sogar die Zahl der bisher üblichen Dehnungszeichen, er verlangt eine durchgängige Bezeichnung des gedehnten Tons, verlangt also die Schreibung **Ton**, **wir**, **zwar**, **Buch**, **schön**, **Bär**, **süss** u. s. f., und gerade er trägt hierdurch am meisten dazu bei, das von ihm so sehr beklagte „Gewirr der bisherigen Tonbezeichnung" noch zu vermehren, er vertreibt einen Teufel und ruft sieben andere.

Dies thut Klopstock namentlich dadurch, dass er nicht blos, wie eben bemerkt, den gedehnten Ton durchweg bezeichnet, sondern den offenen und den abgebrochenen Ton ausnahmslos unbezeichnet wissen will. Zur Verdeutlichung stellt er hierfür Beispiele in folgender Rubrik zusammen.

Offener Ton.	Gedehnter Ton.	Abgebrochener Ton.
(Ein Selbstlaut,	ein Mitlaut,	ein Mitlaut endet die Silbe.)
Ä-re	Bär	(ä kann ihn nicht haben.)
Ka-ne	Kan	kan
Tro-ne	Tron	kon-te
Le-re	ler	West
Drü-sen	süß	müs-sen
Rö-re	schön	gön-te
Spu-ren	Ur	mur-ten
Fli-sen	Flis-sen	beflis-sen

Ganz abgesehen davon, dass, wie oben schon bemerkt, hierdurch das „Gewirr" in der Rechtschreibung noch vermehrt wird, entbehrt aber dieser geradezu ins Lächerliche fallende Reformvorschlag auch jeglichen inneren Grundes, und ist Klopstocks Willkür hier um so unverzeihlicher, als diese unterschiedliche Bezeichnung des gedehnten, offenen und abgebrochenen Tons allen seinen aufgestellten Principien widerspricht. Klopstock schreibt Röre, aber **schön**, verlangt also hier die Bezeichnung der Dehnung, dort aber nicht, und doch ist das *ö* dort wie hier lang und wird dort wie hier lang oder gedehnt gesprochen, und zwar ohne eine abweichende Modification des Tons in einem der beiden Wörter. Klopstock schreibt Lere (f. Leere), aber **ler** (f. leer), also die Bezeichnung der Dehnung beim Adjectiv, beim Substantiv desselben Stammes aber nicht! Ja Klopstock schreibt **Tron**, Trones, Trone, **Strom**, Stromes, Strome u. s. f. In einem eigenen Abschnitte „Von der Schreibung des Ungehörten" gibt er selbst die Gründe an, die ihm „verbieten, auch das ungehörte zu schreiben." Aber Klopstock glaubt eben hier etwas zu hören: „Stroh klingt in Strohmes nicht mehr wie es in **Strom** klang. Wozu also das bleibende Zeichen? Etwa dass man lerne, das umgeendete Wort sei noch dasselbe?" Und so steigert Klopstock seine Forderung, den gedehnten Ton zu bezeichnen, den offenen nicht, so weit, dass er für ein und dasselbe Wort in einem andern Casus eine andere Schreibung verlangt, also gar nicht zu wissen scheint, dass der Stammvocal eines Wortes bei der Flectirung durch die hinzutretende Casusendung nicht erschüttert oder degradirt werden kann, jedenfalls nicht so sehr, dass auch eine andere Schreibung des Vocals notwendig wäre. Mit demselben Rechte wie **Tron**, Trones u. s. f. könnte und dürfte man auch Thron, Trones u. s. f. schreiben. Klopstock

beschuldigt stets die andern, in akustischen Täuschungen befangen zu sein, sein überfeines Ohr aber hört in Thron und Thrones ein verschiedenes *o*, in Leere und leer ein verschiedenes *e*!

Eine gleich barocke Anschauung äußert Klopstock in Bezug auf den abgebrochenen Ton. Er ist hier sogar des Glaubens, sein Vaterland endlich mit der richtigen Anschauung zu beglücken, denn sehr vom hohen Ross herab beginnt er: „Unsere Grammatiker fahren noch immer fort, von einander abzuschreiben, dass diejenigen Längen, deren Modification im Abbrechen des Tons besteht, Kürzen sind.“ Er glaubt, dass „jener Satz von einer Kürze, die keine Kürze ist, aus einer griechischen Grammatik sich einmal in eine deutsche geschlichen“ habe, und „so ist denn ohne Untersuchung des Dings bis auf unsere Zeiten damit fortgefahren worden.“ Wie eingehend nun Klopstock selbst das Ding untersucht hat, beweist schon der Grund, der ihn zur Bezeichnung des gedehnten Tons vor dem abgebrochenen bestimmt: „am besten bekömmt das Zeichen der gedehnte Ton, denn dieser kommt nicht so oft als der abgebrochene vor.“ Und auch hier den Mangel eigenen Wissens verdeckend, fordert Klopstock die Grammatiker, „die nur von einander abschreiben“ auf, sich darüber zu erklären, „was sie eigentlich damit meinten, dass sie die ebenso wahre Länge (beim abgebrochenen Ton), als es die mit dem offenen und dem gedehnten Ton sind, zur Kürze machten.“ Allein so wenig wie heute wird damals jemand geglaubt haben, dass in Land, konnte, murrte u. s. f. der Selbstlaut an sich kurz sei; auch wer nicht Grammatiker ist, weiß, dass der lange Selbstlaut eben beim Aussprechen modificirt wird, insoferne beim Aussprechen früher „abgebrochen“, der lange Selbstlaut also beim Aussprechen verkürzt oder, wie wir heute sagen, „geschärft“ wird (z. B. in Gasse, Küsse, im Gegensatze zur gedehnten Aussprache in Straße, Grüße). Ja Klopstock tadelt es scharf, dass „wir den abgebrochenen Ton durch Verdoppelung des Mitlauts, der die Silbe endet, bezeichnen und z. B. nimm schreiben, ob es gleich nämen und nicht nemmen heißt“. Der abgebrochene Ton ist nach Klopstock nicht schon bezeichnet, wenn wir genom-men, sondern erst, wenn wir genomm-men schreiben. „Man hätte nimstt, nicht nimmst schreiben sollen, denn die Verdoppelung des Endbuchstabens bezeichnet ja den abgebrochenen Ton.“ Gegen den hier erwarteten Widerspruch der Etymologen hat sich Klopstock ein Hinterpförtchen reservirt in dem Ausspruch: „Die Rechtschreibung ist nicht da, Abstammung anzuzeigen.“

Lediglich auf Einbildung oder selbstgeschaffener akustischer Täuschung beruht auch Klopstocks Anschauung: „*ä* und der abgebrochene Ton können nicht zugleich ausgesprochen werden.“ Klopstock leugnet, dass wir in Länder, Bänder, Hände u. s. f. das *ä* ebenso geschärft aussprechen wie das *a* in Land, Gasse, das *e* in Ende u. s. w. Daher verlangt er die Schreibung Lender, Bender, Hende: „man spreche *ä* in Länder aus, und die Silbe bekommt den gedehnten Ton; zu dem abgebrochenen Ton hingegen passt das *e*, also Lender. Es ändert an der Sache nichts, dass es auch zu dem gedehnten Ton passt.“ Auch hier den Widerspruch der Etymologen fürchtend, meint er erst: „Es ist übrigens freilich viel leichter, nur immer *ä* von *a* abzuleiten; aber was liegt denn an der Leichtigkeit des Weges, der das Ziel verfehlt?“ Dann aber unterscheidet er sich vornehm von den der Etymologie Unkundigen und bietet seine eigene etymologische Weisheit: „Wer, der

Ableitung unkundig, meint, dass *a* nur zu *ä* werden könne, glaubt dies wol blos deswegen, weil er *e* zur Hälfte wie *a* geschrieben sieht. Er lässt das Auge in Sachen des Ohres urtheilen. Oder hält man gar etwa noch dafür, dass *ä* ein Doppellaut sei und daher der Selbstlaut *e* seine Stelle nicht einnehmen dürfe?“ Nach Klopstock kann also das *a* auch in *e* umlauten: „*a* wird zu *ä* und zu dem mit *ä* nahe verwandten *e*; Sal, Sele, Saz, Seze, Fach, Fecher, Bach, Beche.“ Und als stünde Klopstock mit seinem Gegner auf dem Kampfplatze, herrscht er den Leser an: „Doch ich soll doch wol nicht ein kleines Wörterbuch von nicht geschriebenen, aber ausgesprochenen Veränderungen des Stamm-*a* in *e* hersetzen?“ Umgekehrt aber verlangt Klopstock die Schreibung Läben, häben, schwäben, dären, Wäg, ferfält (verfehlt), ja er verlangt diese sinnlos kecke Umstellung des bisherigen *e* und *ä* selbst für Präs. und Imp. im Conjunctiv, also neme (für das bisherige nähme) als Conjunctiv von nahm und näme (für das bisherige nehme) als Conjunctiv von nimmt; er verlangt spreche für spräche, trefe für träfe, und selbstverständlich auch fende für fände u. dgl., denn *ä* und der abgebrochene Ton können ja nicht ausgesprochen werden. — Und dieses ganze Gestrüppe willkürlicher Forderungen schließt Klopstock ab mit dem charakteristischen Worte: „Ich bin noch ungewiss, wie weit ich in der Sache gehen will, denn ich möchte gerne nur die feineren Zweifel des Ohrs heben.“ Zum Glück ging Klopstock nicht mehr weiter, er konnte wol nicht.

Es ist nun allerdings richtig und oft genug hervorgehoben, dass die Aussprache des *e*-Lauts manchen Nüancirungen unterliegt; schon Grimm nennt ihn einen „unursprünglichen, darum auch schwankenden, unbestimmten Vocal“; wesentlich aus zwei alten Lauten *a* und *i* entsprungen, musste er eine Verschiedenheit in der Aussprache dadurch erleiden, dass er einmal mit einem Nachhall des dünnen *a*, das andere mal mit einem Nachhall des dünnen *i* gesprochen und dann von Grimm u. a. als *ë* bezeichnet wird; diesen Unterschied zwischen *e* und *ë* erkennen schon die mhd. Dichter an, indem sie beide nicht aufeinander reimen, und die jetzige Aussprache hat denselben auch vielfach bewahrt, wie z. B. die Wörter Leben und legen beweisen. Wenn daher die beim Aufgang unserer zweiten classischen Literaturperiode nothwendig empfundene Reform der Orthographie gerade den Umlauten *e* und *ä* (mhd. *e*) ein besonderes Augenmerk zuwendete und hierbei selbst den Etacismus des Humanisten Erasmus aus einem fast 300jährigen Grabesschlummer weckte, so liegt dies in dem „schwankenden, unbestimmten“ Charakter des *e*-Lauts begründet, der sich gegen eine schriftliche Präcisirung seiner feinen lautlichen Schattirungen absolut renitent zu verhalten schien; und dass hier (wie überhaupt bei der orthographischen Reform) ohne etymologisches Wissen, ohne Kenntnis des Altdeutschen schwer fortzukommen war und ist, bleibt außer Streit. Klopstock besaß diese Kenntnis nicht, aber er glaubte sie zu besitzen, in einer Zeit, wo man — wie er sagt — „von nichts als Etymologie spricht und doch kaum ein Jota davon schreibt.“ Sicher traf dieser Vorwurf seinen Zeitgenossen Adelung nicht, der in seinem Werke „Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart“ (Leipzig 1775—86, 5. Bde.) leistete, was deutscher Fleiß, deutsche Ausdauer und deutsche Gründlichkeit damals hier leisten konnte. Adelung ließ diesem Werke ein „Kleines Wörterbuch für die Aussprache, Orthographie, Beugung und Ableitung“ (1788) folgen, stellte hier der Ortho-

graphie wegen die gewöhnlichsten Ableitungen gleich unter die in alphabetischer Ordnung aufgeführten gangbarsten Stamm- und Wurzelwörter, und mit der gewohnten maßvollen Klarheit und Ruhe in orthographischen Dingen blickend und abwägend, wies er gerade in betreff des „doppelten Lauts des *e*“ (e—ë. II. §. 6—8) auf die Vorsicht hin, welche das über der Abstammung der meisten Wörter noch liegende Dunkel dringend gebiete. Daher räth er z. B. in den Biegungs- und Ableitungssilben das tiefe *e* beizubehalten, die Ersetzung desselben durch *ae* wäre nur „eine Störung ohne Noth“; was „die entfernten Ableitungen von Wurzelwörtern mit einem *a*“ betrifft, „wo die Abstammung dem größten Theil der Schreibenden unbekannt ist (Schlegel von schlagen, schlemmen von Schlamm, stetig und stets von Statt u. s. f.)“, so hat man „in vielen solchen Wörtern in den neuen Zeiten das *e* mit dem *ä* vertauscht, wie in schlämmen von Schlamm, einhällig von Hall, Stämpel von stampfen u. s. f.“ „Nur muss man darin nicht zu weit gehen und theils nicht auf entfernte Ableitungen verfallen, theils nicht auf irrige.“ Adelung verlangt ausdrücklich die Schreibung „eben, beten, bewegen, denn, den, edel, Erde, fehlen u. s. f.“, denn „in diesen Stammwörtern und Stammsilben lässt sich das *e*, wenn es einmal allgemein ist, doch weniger mit dem *ä* vertauschen, wenn sich auch eine wahrscheinliche Abstammung für das eine oder das andere dieser Wörter wollte ausfinden lassen, weil der Nutzen der Änderung den Nachtheil des Ungewohnten und der gestörten Einheit und Verständlichkeit nicht überwiegen würde.“ Wollte man das tiefe *e* consequent durch *ae* ersetzen, so würde zwar „die kleine Unbequemlichkeit des doppelten Lautes des *e* wegfallen“, allein gegen diesen kleinen Gewinn müsste man „mehrere und größere Nachtheile“ in den Kauf nehmen; „nur Eines zu gedenken, so zeiget das *ä* in seinem jetzigen eingeschränkten Gebrauche in allen gebogenen und abgeleiteten Wörtern unmittelbar auf das nächste Stammwort; dieser Nutzen würde wegfallen und sich unter der unbegrenzten Bezeichung jedes tiefen *e* durch *ä* verlieren.“

Schon Adelungs Ton verräth den Ernst, womit bei ihm die Sache eine verständnisvolle Behandlung findet — zu Klopstocks Zeit. Unstreitig wurde Klopstock durch einen Streit, der eben damals geführt wurde, wie von selbst veranlasst sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Hart geriethen bekanntlich Voss und Lichtenberg aneinander. Voss wollte nämlich, dass die alten griechischen Namen nach der sogenannten Erasmischen Aussprache geschrieben werden, also Thäbä, Häbä, Athän, Poseidaon u. s. f. Der Streit wurde mit solcher Erbitterung geführt, dass man zu unwürdigen Äußerungen und Titulaturen griff, von „Schöpsen an der Elbe“ und von „Katzen an der Leine“ sprach, und hierauf bezieht sich Lichtenbergs Schrift: „Über die Pronunciation der Schöpse des alten Griechenlands verglichen mit der Pronunciation ihrer neueren Brüder an der Elbe oder über beh, beh und bäh, bäh; eine literarische Untersuchung von dem Concipienten des Sendschreibens an den Mond. 1781.“ Ferner: „Über Herrn Vossens Vertheidigung gegen mich im März des Deutschen Museums 1782.“ Voss unterlag im Streite. Lichtenberg wies ihn darauf hin, dass es sehr unwissenschaftlich sei, sich zum „decisiven Übersetzer der Töne eines nicht mehr existirenden Volkes“ aufzuwerfen. Die Griechen leben nicht mehr; dass sie ihr η weder wie a noch wie e, sondern wie beides zugleich, also ä oder wie äh ausgesprochen, ist eine ganz willkür-

liche Annahme Vossens, der sich benehme, „als hätte er selbst mit vor Troja gestanden und als hätte seine ursprünglich griechische Seele ehemals selbst am Piräeus geweilet;“ jeder Knabe könne so muthmaßen. Ja wäre auch erwiesen, dass die Griechen wirklich ihr η wie ä, also „so wie ihre Hämmel prononcirt“ haben, so läge darin für uns noch keine zwingende Nothwendigkeit ä zu schreiben, denn die Römer, sagt Lichtenberg, schrieben auch Hebe. Helena, also η und ε durch das gleiche Zeichen e, trotzdem ihnen das ae zu Gebote gestanden; wir und alle Nationen schreiben Athene, Demosthenes u. s. f., und wenn Voss Daemosthenaes, Athaenae schreibe, so sei das „elende Schulfüchserei und kindische Neuerung“, und wenn das die Folge seines (Voss') tiefen Studiums des Homer sei, dann sollte man ihm das Studium des Homer polizeilich verbieten. Sehr bemerkt Lichtenberg weiter: „Die Töne waren eher als die Zeichen, und als man zu schreiben anfing, so bezeichnete man nicht alle; das konnte man nicht, sondern Intervalle, die jedermann merklich waren, wurden nur bezeichnet. Eine Menge von Tönen ging leer aus und musste sich begnügen mit dem Zeichen des nächstverwandten.“ Auch vom ästhetischen Standpunkt aus bekämpft Lichtenberg die Voss'sche Anschauung: „Äh ist nicht nur ein unnützer, neuer, sondern auch ein hässlicher Laut, eben weil es der Schöpsenlaut ist, und das ist namentlich die Ursache, dass man ihn trotz des Erasmus wieder vergessen hat“; „man frage nur sein eigenes Gefühl, ob es nicht allemal verdrießlich ist, jemanden z. B. häben oder Lähre sagen zu hören“; „affectirte Mädchen, die sich auf ihren niedlichen Mund was wissen, wissen auch ganz genau, dass das reine e den schönen Mund unendlich mehr ziert als das Schöpsen-ä mit fallendem Unterkinn.“ Und so erklärt es denn Lichtenberg als einen „elenden Gewinn, einen einzelnen Laut um einen halben Ton breiter gestimmt zu haben“, und traut seinem Gegner selbst den Muth nicht zu, „von seiner Neuerung Gebrauch zu machen, wenn er seine Odyssee lateinisch drucken ließe.“ Wie schwach Voss seine Vertheidigung führte, geht schon daraus hervor, dass er, von Lichtenberg darüber interpellirt, ob er auch Jäsus und Amän schreibe, sich durch Eintheilung der Orthographie in eine esoterische und eine exoterische aus der Schlinge zu ziehen sucht und erklärt: bei den durch Religion geheiligten Namen behalte er das durch den Gebrauch geheiligte e bei, hingegen für die profanen Helden seines Homer sei sein profanes ä schicklicher. Lichtenberg aber meinte: „Zu solch unverständigen Possen verhält sich die eigentliche Beschäftigung des vernünftigen Menschen wie eine lambertische Betrachtung über das Weltgebäude zu einem Recepte für Pfeffernüsse.“ Um den unerquicklichen Streit beizulegen, stand dann im „Merkur“ (1782 Nr. 3) ein deutschthümelnder Salomo auf und meinte: „anstatt lange über Häbä oder Hebe zu streiten, soll man sich dahin einigen, dass man wie vor hundert Jahren Phil. Zesen gethan, all diese heidnischen Namen fein deutsch entknöteln und z. B. anstatt Jupiter Donnermann, anstatt Venus Lachmund u. s. f. sagen solle.“

Selbstverständlich konnte auch Grimm die Doppelbezeichnung des e-Lauts, den nhd. Wechsel zwischen den Umlauten e und ä (mhd. e) nicht umgehen, und er zeigt hier eine entschiedene Neigung zum e; er schreibt nicht blos eltern, ermel, ernte, hering, sondern auch mit ersichtlicher Vorliebe becker, beckerladen neben bäcker bäckersknecht, ferner lerm, lermen; weit überwiegend ist bei ihm die Schreibung grenze, nemlich. Die-

jenigen Fälle der Verwandlung des langen ä (mhd. ae) in e, welche der Schreibgebrauch festgesetzt hat (genaeme, genehm), gelten auch Grimm als unantastbar.

VI. „Die großen Buchstaben sind nur für das Auge; ausgenommen Einer zum Unterschiede von einer, denn das lässt der Sprechende hören. Da sie dem Ohr wenigstens nichts verderben, so darf man sie, wie mir es vorkommt, beibehalten.“ Also auch hier, in einem so wichtigen Punkte, ein Preisgeben des Princips, nur das Gehörte der guten Aussprache zu schreiben; und derselbe Klopstock, der anderweits es so sonderbar findet, dass man vom Schreibenden mehr Deutlichkeit verlange als vom Lesenden, gibt hier selbst diesem sonderbaren Verlangen statt und benimmt sich selbst den Ruhm, hier J. Grimms Vorläufer zu sein, der die Majuskel für eine sinnlose Verkleisterung und denjenigen für „pedantisch“ erklärte, „der an der Schreibweise der Substantiva mit großen Anfangsbuchstaben festhält“. Die Majuskel nimmt bei uns in der That einen bevorzugten Platz, ja eine Sonderstellung ein, die durch nichts gerechtfertigt ist. Die großen Buchstaben finden sich in lateinischen und griechischen Büchern, namentlich auch in deutschen Handschriften des Mittelalters und noch in den Drucken des 15. Jahrhunderts, zum Theil des 16., nur beim Anfang der Sätze und Reihen und bei Eigennamen angewendet, und dies gewiss mit vollem Rechte. Im ganzen Nibelungenlied z. B. werden nur die Anfangsbuchstaben der Strophen, nie die der Verse oder Verszeilen mit der Majuskel beehrt; nur die Eigennamen beginnen mit der Majuskel. Bei allen um 1100—1220 geschriebenen Werken ist das Gleiche der Fall. Bis gegen Ende des 15. Jahrhunderts wurde von der Majuskel noch ein sehr mäßiger, bei Luther schon ein erweiterter Gebrauch gemacht; bei Hans Sachs und Fischart finden wir die Majuskel schon am Anfang jeder Verszeile. Durch die sociale Sonderstellung der Volksclassen übertrug sich der Gebrauch der Majuskel auch auf Titel, Rangbezeichnungen, einzelne Classen des Volkes, Gewerke, Beschäftigungen, die dazu nöthigen Werkzeuge, zuletzt auf alle Substantiva. Gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts waren die großen Anfangsbuchstaben in ausgedehntestem Gebrauche, da hing der Zopf der Majuskel auch der deutschen Sprache hinten, und seit 1650 galt bei den Gelehrten die Schreibweise sämmtlicher Substantiva mit großen Initialen als Norm.

Sonach nistete sich dieser Missbrauch eigentlich erst ein zu einer Zeit, wo Sprache und Literatur in tiefstem Verfall waren und von den Leiden und Greueln eines schrecklichen Krieges sich die Muse trauernd abwandte, ihr Antlitz verhüllte und schwieg. — Für die Anfangswörter des Redesatzes und der Verszeile, für die Anredewörter in Briefen u. dgl. ist die Majuskel gewiss berechtigt; namentlich um die Abgrenzung zweier Gedanken schärfer hervorzuheben, leistet die Majuskel bei Beginn eines neuen Satzes die besten Dienste. Allein alle Wörter, die einen selbstständigen Begriff bezeichnen, mit der Majuskel zu beehren, entbehrt jedes Grundes. Die Franzosen bedienen sich der Majuskel nur am Anfange eines jeden Hauptsatzes, bei Eigennamen und in einigen Fällen der Anrede wie Dieu, Sire u. a. Die Engländer machen schon einen erweiterten Gebrauch von der Majuskel und bedienen sich derselben am Anfang eines jeden Hauptsatzes, bei Eigennamen, bei den von Eigennamen abgeleiteten Adjectivis, bei sehr vielen der Bibel entlehnten Ausdrücken wie the Lord, the Providence; bei Titeln und denjenigen Wörtern, die eine Ehrenbezeigung enthalten; endlich beim persönlichen I. Keine Nation hat der Majuskel dieses

Souveränetätsrecht eingeräumt wie die deutsche, und mit Recht hat J. Grimm es als Princip hingestellt: „Der große buchstabe kann nur dazu dienen den beginn der sätze und reihen, dann aber der eigennamen hervorzuheben.“ Und so vielfach er in seinen orthographischen Anschauungen hin und her schwankte, so hat aber schon Andresen darauf hingewiesen, dass J. Grimm „in zwei Punkten“ eine ununterbrochene Consequenz beobachtet, nämlich in der Einschränkung des Gebrauchs der Majuskel und in der Herstellung der runden lateinischen Schriftzeichen statt der aus ihr entstellten eckigen sogenannten deutschen Schrift. Beide Punkte hängen auch wesentlich zusammen; Lichtenberg nennt unsere deutschen Schriftzeichen mit Recht die „verzerrten lateinischen“; sie sind es. Durch die schnörkelnde Hand der Mönche verlor die lateinische Schrift ihre ursprüngliche runde Gestalt, und so entstand unsere deutsche (sogen. gothische) Schrift, die ihre endgiltige, noch jetzt bestehende Form übrigens durch keinen Geringeren als A. Dürer empfing. Würden wir die lateinischen Schriftzeichen statt der deutschen durchwegs anwenden, d. h. uns ebenso wie die Franzosen, Engländer u. a. zu den alten einfacheren Buchstabenformen zurückbekehren (denn auch außerhalb Deutschlands wurde die deutsche oder gothische Schrift früher angewendet), so würde die so entstandene Ungleichheit beseitigt; und auch das Bedenken der streng Orthodoxen, durch Verurtheilung der Substantiva zur Minuskel das an die Majuskel gewöhnte Auge tödlich zu beleidigen, wäre dadurch gehoben, denn in der lateinischen Schrift sind wir an die Minuskel auch bei Substantiven schon gewöhnt.

Nur zu bedauern ist, dass Klopstock auch hier die Consequenz zu ziehen und eine gerechte Forderung zu stellen nicht gewagt hat. Später gereute es ihn selbst wieder, denn von seinem Gegner angegriffen, schreibt er: „Di groſſen Buchſtaben lauten wi di kleinen, und gehören dahär, als groſſe, zu dem Ungehörten. Die Alten fangen nie die Benennungen damit an. Die Neüern tuns nur hie und da, wis kömt. Wir schwankten emals auch so. Fileicht het ich di groſſen Buchſtaben nicht beibehalten ſollen. Es ist dies einer fon dänen Punkten, bei welchen ich one Weiteres der Merheit der Stimmen folgen wärde.“ Also hier gar der Mehrheit der Stimmen und wieder nicht der besseren Einsicht! Doch ist Klopstocks Schwanken hier entschuldigt, wenn selbst Schleicher noch schreiben kann: „Für den Gebrauch der Majuskel im Anlaut lasse man also jede Vorschrift fallen und stelle es dem Schreibenden anheim, welche Worte er durch große Initialen auszuzeichnen für ersprießlich findet; wer sich aber dieses Mittels gar nicht bedienen will, dem gestatte man auch dieses. In solch reinen Äußerlichkeiten, die ihrer Natur nach der Willkür anheimfallen, unterlasse man das Ausklügeln von Regeln und gewähre dem Einzelnen freie Bewegung.“ (Die deutsche Sprache. 3. Aufl. S. 110.)

VII. „Auch die Verdoppelungen in dass, denn und hatt (hatte) dürfen beibehalten werden.“ Als Grund führt Klopstock an: „um das Buch, den Leuten und hat überall desto schneller unterscheiden zu können.“ „Bei wen ist keine Verdoppelung nöthig, denn sobald es das Fürwort ist, wird wän geschrieben.“

Klopstock ist also der Anschauung, dass man eigentlich das, den, hat für dass, denn, hatte schreiben solle, denn „die großen Buchstaben und die

angeführten Verdoppelungen sind beide nur fürs Auge, und es ist ziemlich sonderbar, auch das Ungehörte schreiben zu wollen, denn man sieht nicht, dass der Schreibende deutlicher sein soll als der Redende.“ Klopstock also, der sonst ein so feines Gehör haben und alle „feineren Zweifel des Ohrs heben will“, weiß gar nicht, dass das, den und hat sich in der Aussprache — sofern sie nämlich richtig ausgesprochen werden — gewaltig unterscheiden von dass, denn, hatte (davon, dass Klopstock ganz willkürlich hatt für hatte setzt, auch nur ein Wort zu reden, ist überflüssig). Die Verdoppelungen in dass, denn, hatte sind daher nicht „blos fürs Auge“, sondern auch fürs Ohr, und da Klopstock das Princip hochzuhalten erklärt, „nur das Gehörte der guten Aussprache zu schreiben“, so musste gerade er die Unterlassung jener Verdoppelung für eine orthographische Sünde erklären. Er lässt nun die Schreibweisen dass, denn, hatt allerdings zu, sie „dürfen“ beibehalten werden, aber aus einem anderen Grunde: „um das Buch, den Leuten und hat überall desto schneller unterscheiden zu können“. Dabei verweisen wir auf das bei ähnlicher Gelegenheit oben Gesagte. Nachlässig in (süddeutschen) Dialekten Sprechende sprechen Kiste für Kiste und für Küste, das für das und für dass, fir für für und für vier u. s. f., und der Hörende entnimmt aus dem logischen Zusammenhang sofort das richtige, vom Sprechenden ins Urtheil gezogene Wort. Noch weniger als der Hörende ist der Lesende einem Missverständnisse ausgesetzt. Klopstock sagt: „Ich komme zu dem vorigen zurück und behaupte, dass man vom Schreibenden nicht mehr Deutlichkeit als vom Redenden fordern könne: und dies besonders auch deswegen, weil man sie bei Sachen fordert, in denen es so gar schwer ist zu irren, wie viel blinder Lärm auch von Verwechslung und Zweideutigkeit und wie es weiter heißt, gemacht zu werden pflegt.“ Aber wer hat diesen blinden Lärm verursacht?

VIII. „B, w, d, g (wen diſ auf den Selbstlaut der Silbe folgt) und ſ gehen, sobald si ir e ferliren, zur folgenden Silbe über. Dieser Wolklang wird durch ein Häkchen (') bezeichnet. Häb' eſ, hä-beſ; Löw' erwacht, Lö-werwacht; dem Rand' entsank, Ran-dentsank.“ Ob es in der Absicht Klopstocks lag, mit dieser barocken Neuerung den Apostroph unter dem Vorwande, zu Zwecken des Wolklangs denselben nöthig zu haben, wieder einzuschmuggeln, mag dahin gestellt bleiben. Unter allen Umständen zeigt er hier dieselbe Willkür wie anderwärts, darum fügt er bei: „Wen di angefürten Mitlaute doppelt sind, so wird der eine mit dem e weggeworfen, und das Häkchen wird nicht gesezt. Denn sonst könte man in Ansehung deſ gedehnten Tonſ irre wärden. Also für O lisse eſ, liſ eſ, nicht liſ' eſ. Man würde li-feſ läsen wollen und däm widerspreche doch daſ zu denende e.“ „Wen di nicht übergehenden Laute doppelt sind, so wird Einer mit dem e weggeworfen, und auch kein Häkchen gesezt. Ich bit eſ klingt föllig, wi ich bitt' es.“ Man erinnert sich bei diesem wahrlich alles Sinnes entbehrenden Vorschlag unwillkürlich an jenen Klopstock, der anderwärts so erbittert gegen diejenigen ist, die „fom Schreibenden mehr Deutlichkeit als fom Sprechenden verlangen“, und die „nicht wissen, dass die definizionen des Schalls nicht in die Grammatik gehören.“ Warum er gerade im bezeichneten Falle das Häkchen in die Dienste des Wolklangs ruft, ist nicht abzusehen; aber Klopstock gesteht in der Polemik gegen den Anonymus, erst „bei weiterer Untersuchung dieses Wolklangs gefunden zu haben, dass irer (scil. Buchstaben) in gewissen Fällen noch mer

übergen alſ ich (Fragm. üb. d. deutsche Rechtschr. 173) genant habe“. Gleichwol steht er auch hier davon ab, den Gebrauch des Häkchens jener besseren Einsicht entsprechend auszudehnen.

IX. „Wir schreiben die ausländischen Wörter wie wir sie aussprechen.“ Eine muthige Forderung Klopstocks! Aber als glaubte er selbst, hier zu viel gewagt zu haben, beschränkt er sich auf jene lakonische Formulirung und vermeidet es sogar, dieselbe mit Woltär, Schekspir oder dgl. zu exemplificiren.

Es war nun allerdings bisher Usus, die Fremdwörter regelmäßig wie in ihrer Muttersprache zu schreiben, ausgenommen die bereits eingebürgerten wie Pöbel, Maschine, Marsch. Vom Standpunkte der fremden Nation aus muss man auch sagen, dass die Sprache der Nation Ureigenstes ist, und man daher auch hier der Nation geben muss was der Nation ist, dass sonach dem Kinde die durch Geburt und Abstammung ihm aufgedrückte Gestalt nicht ins Unkenntliche verändert werden darf.

Indess vom Standpunkte der eigenen Muttersprache aus lassen sich Gründe für Rechtfertigung der Klopstockschen Forderung, die fremdländischen Wörter zu schreiben wie man sie spricht, gewiss finden. Vor allem schreckt auch hier nur wieder die Neuheit, das Ungewohnte eines Schriftbildes wie Woltär, Toalett, Büdschee u. s. f., dass aber eine solche der Aussprache angepasste Schreibung an sich nicht widersinnig ist, wird zugegeben werden müssen; und dass sie zulässig und durchführbar ist, beweist jene unter den europäischen Sprachen, die diese Schreibung thatsächlich acceptirt hat, die schwedische. Die schwedische Sprache hat, besonders zur Unionszeit, manche deutsche und ebenso französische Wörter aufgenommen. Es ist aber nur anzuerkennen, dass in Schweden sowol Gelehrte als auch politische Blätter (z. B. „Göteborgs Handelstidning“) dahin streben, diese fremden Elemente in der Sprache durch alte ureigene Wörter wieder zu ersetzen oder dieselben gänzlich, auch der Lautbildung nach, mit der Sprache zu verschmelzen. Der Schwede schreibt z. B. toalett (für toilette), butelj (statt bouteille), kör (statt choeur, Chor), kräm (statt crême), kulör (statt couleur), biff (statt beef), redaktör, biljett, kalsonger (für caleçons), talang (statt talent) u. s. f. Es mag diese der schwedischen Lautbildung angemessene Schreibweise dem daran nicht gewöhnten deutschen Auge, wie bemerkt, (anfänglich) verletzend erscheinen, allein sie lässt sich durch Gründe stützen. Einmal hat diese der Muttersprache angepasste Schreibung fremdländischer Namen den Vortheil, dass dadurch auch den der fremden Sprache Unkundigen die richtige Aussprache ermöglicht, und somit zwischen den niederen und höheren Classen eine gleichartige Aussprache herbeigeführt wird; ferner den weiteren Vortheil, dass den Wörtern der fremde Charakter dadurch gleichsam benommen wird; sie werden sozusagen naturalisirt, und es wird ihnen erst hierdurch möglich, in die eigentliche Volkssprache einzudringen, sie werden erst hierdurch heimisch. Klopstocks Forderung ist also jedenfalls nicht ganz unberechtigt. Sicher stünde uns — um dies nebenbei zu bemerken — auch noch ein anderes Recht zu, nämlich die fremdländischen Wörter in der Aussprache wie deutsche zu behandeln, also z. B. Rousseau nicht Russo, sondern eben nach dem deutschen Alphabet Rousseau zu sprechen, ebenso Don Juan, wenn nicht Don Chouan, also spanisch, so doch einfach deutsch Don Juan auszusprechen: was gewiss consequenter

wäre als das meist gehörte do' schouan, das weder deutsch noch spanisch noch französisch ist und klingt. — Belassen wir aber die fremdländischen Wörter in ihrer heimischen Tracht, so sollten wir ihnen dieselbe auch unverfälscht lassen und ihnen nicht wieder ein Zöpfchen unserer Muttersprache anhängen; warum die spanische Heilige Terésa zu einer Theresia machen? Die spanische Sprache kennt das th überhaupt nicht. Portugals größten Dichter Camões haben die Franzosen in einen Camoëns verunstaltet; und wir Deutsche, zu bequem, um auch hier die fremde Waare direct aus dem Mutterlande zu beziehen, bezogen dieselbe aus französischer Hand und schreiben noch heute Camoens oder Camoëns, die französische Etikette genirt uns gar nicht. Und nicht einmal durch die Aussprache ist Camoens gerechtfertigt, denn das gesprochene Camões entspricht — freilich auch nur annähernd — dem Schriftbilde Kamõn(g)is.

Da die Sprache das ureigenste Eigenthum einer Nation ist, so wird es wol nie dazu kommen, der Forderung Klopstocks gemäß, die fremdländischen Namen zu schreiben wie man sie spricht. Jede Nation wird hier auf Anerkennung seines Eigenthums von Seite der andern Nationen dringen, und selbst diese Anerkennung üben, und so wird das Wort gegen fremdländische Vergewaltigung gleichsam durch einen stillschweigenden Vertrag gegenseitiger Anerkennung geschützt werden und bleiben.

Auch Klopstock scheint sich im Grunde dieser Anschauung nicht verschlossen zu haben; er wollte hier nur dem phonetischen Principe das formelle Opfer auch der letzten Consequenz bringen, darum spricht er dieselbe auch blos aus und verliert kein weiteres Wort darüber; erst sein Gegner stellt ihm und der Welt das abschreckende Bild seines Russo und Woltär vor Augen. Gerade Klopstock, der deutsch fühlende Dichter, betonte für die Sprache und darum auch für die Schrift das nationale Element, und musste daher dasselbe nicht blos für sein eigenes Vaterland respectirt wissen, sondern der Fremde gegenüber auch selbst respectiren. In wesentlicher Betonung des nationalen Elements auch für die Orthographie lehnt er auch die schon damals erhobene Forderung ab, es Frankreich nachzuthun, wo die Akademie der 40 dafür sorgt, dass der erste Gelehrte des Landes und der letzte Bauer der Provinz ein und dieselbe Orthographie hat, und dieselbe Akademie auch despotisch bestimmt, welche Phrase classisch ist. Der Deutsche, in politischer Beziehung conservativ, erkennt aber auf geistigem Gebiete Ruhe nicht als des Bürgers erste Pflicht an; der Deutsche ist von Geburt philosophischer Revolutionär, sein Denken und Wissen verträgt keinen Commandanten, und daher räth auch Klopstock, der freiheitsliebende Dichter, davon ab, sich für orthographische Zwecke einer Akademie in die Arme zu werfen, und bitter spottet er in seinem Epigramme „Streit unter zwei Franzosen“:

1. Dieses darfst du nicht im Französischen sagen. 2. Du siehst doch
Hoffentlich, dass es verdient gedacht zu werden. Ich sag' es!
1. Aber du darfst nicht! 2. Du bist ein Sclav der gehorsamsten Sclaven
Einer Akademie, die von allerlei Scheine beherrscht wird.

Klopstsock vertraut darauf, dass die deutsche Sprache sich selbst helfe, aus dem Innern heraus Heilung suche, und er spricht gerade der deutschen Sprache die Kraft hierzu nicht ab, sagt er doch in seinem Epigramme „Unsere Sprache“:

„Dass keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache sich
In den zu kühnen Wettstreit wage!
Sie ist, damit ich's kurz, mit ihrer Kraft es sage,
An mannigfalter Uranlage
Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich;
Ist, was wir selbst, in jenen grauen Jahren,
Da Tacitus uns forschte, waren:
Gesondert, ungemischt und nur sich selber gleich."

Dass gerade dem Auslande gegenüber es Ehrensache ist, über Sprache und Schrift sorgsam zu wachen, betont auch Klopstock; von den Inconsequenzen unserer Orthographie redend, lässt er sich einmal das naiv verschämte Wort entschlüpfen: „Wenn nur kein Italiener Witterung von diesem Streite bekommt!" Dass die Italiener in möglichst consequenter Durchführung des phonetischen Princips es zu einer beneidenswerten Orthographie gebracht haben, dies entging Klopstock nicht.

Umgekehrt weist er tröstend hin auf die englische Orthographie. Die kann auch als Trösterin dienen. Lord Malmesbury erklärte öffentlich, aus Documenten nachweisen zu können, dass „kein erster Minister, von Lord Bute ab bis auf Lord Palmerston das Orthographieexamen würde haben bestehen können, dem sich die Candidaten für den Civildienst unterwerfen müssen"; „die Orthographie ist ein altes Übel, ein Acker mit Unkraut überwuchert, den man versäumte, zur rechten Zeit und immer und immer wieder zu jäten; so ist das Unkraut erwachsen zu einer Macht, von deren Tyrannei sich zu befreien es einer nationalen Heldenthat bedarf." Der Lord ruft also nach einem Herkules, der diesen Augiasstall räumte; allein es findet sich wol keiner, denn ohne Revolution kein Heil für die englische Orthographie! Eine bloße Reformirung im einzelnen muss sich wirkungslos erweisen bei einer Orthographie, welche Max Müller „unhistorisch, unsystematisch, unvernünftig, unlehrbar" nennen kann. Um die 16 englischen Vocale zu bezeichnen, bedient sich die gegenwärtige englische Orthographie 28 verschiedener Zeichen; das sogenannte lange *a* kann auf 7 verschiedene Arten bezeichnet werden. Das Wort **cothele** wird auf 27 verschiedene Arten ausgesprochen; und Lowe konnte im Unterhause sagen, nicht sechs seiner Mitglieder würden das Wort **unparalleled** auf der Stelle richtig schreiben können. Eine Sprache, welche **nature** (Natur), **cushion** (Kissen), **bridegroom** (Bräutigam), **knife** (Messer) schreibt und **nedschr**, **köschn**, **breidgrum**, **neif** spricht, mag auch die Schreibung dem Einzelnen gar sehr erschweren; und jener Lowe, früher Unterrichtsminister, schreibt in einem Briefe vom 21. Mai 1877: „Seit vielen Jahren habe ich die Gewohnheit, Knaben vorzunehmen und lesen zu lassen; ich nehme sie stets aus der höchsten, letzten Classe und sie sind nicht fähig, leidlich laut zu lesen, und haben keinen Begriff von der Aussprache." Das Schicksal des englischen Lehrers ist also kein beneidenswertes, ist doch die englische Orthographie zu vergleichen dem bekannten Bilde, auf welchem in grellster Deutlichkeit dem Landmanne die Fehler, die ein Pferd haben kann, vor Augen geführt werden, so dass das Bild recht eigentlich kein Pferd, vielmehr ein Thier darstellt, das einmal nach verschiedenen Curen, die in Verlängerungen, Verkürzungen und Beschneidungen sämmtlicher Glieder bestehen, ein Pferd werden kann. Die englische Lehrerwelt sieht daher neidisch auf Deutschland als „das Eldorado für die Lehrer der Muttersprache".

Schließlich aber sei noch einmal hingewiesen auf die tiefliegende letzte Quelle, aus der alle Schwierigkeiten für die Festsetzung einer einheitlichen, immer giltigen Orthographie fließen, das ist eben die Sprache selbst in ihrer lebendigen Entwicklung, sozusagen das sprachliche Urleben. Auch die Sprache ist ein Organismus und wird daher bei ihrer Darlebung, bei ihrer Bildung und Fortbildung jene freiheitliche Bewegung äußern und sich bewahren, die wir in der Natur an jedem gesunden, lebensfähigen Organismus wahrnehmen; Dauer im Wechsel, Wechsel in der Dauer — constante Variabilität — ist auch hier das Grundgesetz der Entwicklung. Die Schrift aber ist die Festhaltung und Fixirung des Wortes, des sprachlichen Lautes; sie muss diesem folgen in seiner Entwicklung, und wol oder übel mit der Bannung desselben fertig zu werden suchen. Gesprochen wird täglich und von Millionen, die lebendige Rede ist der Quell, aus dem die Sprache in steter Fort- und Umbildung sich immer neu erzeugt. Gesprochen aber wird in Dialekten, der minimale Bruchtheil der dialektfrei, rein deutsch redenden (der Schauspieler) kommt hier nicht in Betracht. „Jede Provinz liebt ihren Dialekt, denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Athem schöpft," sagt Goethe; er wusste, was er seinem Dialekte verdankte; das Urwüchsige, natürlich Frische seiner Sprache, namentlich in humoristischer Beziehung, liegt bei ihm im Dialekte und seinen Wörtern. Dialekte sind das zeitlich frühere, also bildet ein Dialekt (oder mehrere Dialekte) stets den realen Untergrund für die (spätere) Schriftsprache. Der Dialekt ist lebendig natürlich, die Schriftsprache ist künstlich gemacht, der Dialekt ist Natur, die Schriftsprache Cultur; und nur so lange in und mit den Dialekten noch Gesundheit aus der Scholle dampft, und der Schriftsprache frisches Leben aus den Dialekten zuströmt, haben Schrift und Sprache, hat ein Volk eine Zukunft. Es ist aber unmöglich, dass die Dialekte nicht auch eine, wenn auch langsam und versteckt sich vollziehende Rückwirkung auf die Schreibung üben; wir weisen nur hin auf die mannigfachen Tondifferenzen, besonders in Bezug auf die Vocale, z. B. auf die mundartlich färbende und gefärbte Aussprache des *e*, erst gar des *a*, das sich in den verschiedenen Mundarten stufenweise abtieft von *à* bis zum *o* (z. B. in a u c h: altbayr. *à*, oberpfälz. *ā*, im bayr. Walde *o*, schweizerisch *u*); dass die träge Aussprache der dialektsprechenden ebenfalls einen Einfluss auf die Schrift übt, darauf hat schon Adelung hingewiesen, und als Beispiel die fast schon eingebürgerte Schreibung H a b e r (für das richtige H a f e r) angeführt, die wir den niedersächsischen Hochdeutschen zu verdanken haben. Auch Klopstock hat die Bedeutung der Dialekte für die Orthographie, wenn auch weniger erkannt, so doch als einen lästigen Factor empfunden, der nicht zu umgehen sei, und der ihn auch zu mancher Inconsequenz fortriss. „Bald sind es fünf Jahrhunderte, dass die heutige Redaction unserer Schriftsprache einen festen Boden sich behauptet hat. Lassen wir noch so viele Zeit vergehen, so wird sie nicht mehr dieselbe sein. Die nächstfolgende Redaction wird unseren Dialekten ähnlicher sehen als der jetzigen Schrift" (Rapp, Physiologie der Sprache, Stuttg. 1836).

(Fortsetzung folgt.)

Zur Erziehung des Bauernstandes.

*Von **Franz Schlinkert**-Wien.*

Tiefgreifende Aufgaben können nicht so leicht und rasch ihrer Lösung zugeführt werden. Nur schrittweise und langsam gelangen wir an unser Ziel; jedes überstürzte, sprunghafte Vorgehen wäre sogar geradewegs von Nachtheil. So kam es auch, dass wir seit einiger Zeit nichts über den im Titel bezeichneten Gegenstand berichten konnten; wir mussten warten, bis sich neues Material angesammelt hatte. Seit dem letzten Berichte, den wir in unserem Aufsatze „Vorschläge zur Volksbildung“ (V. Jahrg. 11. Heft) erstattet haben, sind wir nicht müßig gewesen, und heute können wir einige erfreuliche Fortschritte verzeichnen.

Sowol in Oberösterreich als auch in Niederösterreich sind mit der Veranstaltung von **Bauernabenden** Versuche gemacht worden, die sehr günstige Resultate geliefert haben. Möge es uns gestattet sein, das Programm sammt der Einladung zu einer solchen Bauernunterhaltung anzuführen, die wir unter anderen im Vereine mit Herrn Leopold Wimmer, Bürgermeister zu Perwart (N. Ö.) und einigen Lehrern in diesem Orte angestellt haben. Das bäuerliche Publicum muss natürlich von vornherein durch einen freundlichen volksthümlichen Ton gewonnen werden.

Einladung zur unentgeltlichen

Unterhaltung für Landleute

im Wirtshause des Herrn Koppendorfer
zu Perwart.

Sonntag am 23. September 1883.

Essen und Trinken hält Leib und Seel' zusammen, die Arbeit legt einen eisernen Reif darüber, aber eine Unterhaltung muss auch sein, sonst wird einem das Herz mitten im Leib schimmelig und hernach steht man da, wie ein kernfauler Baumstamm im Wald. Derwegen hätten wir es angestellt, dass wir Sonntag, den 23. September d. J., im Wirtshause des Herrn Koppendorfer zu Perwart um 3 Uhr Nachmittag zusammenkommen. Es werden allerhand unterhaltende und belehrende Geschichten vorgebracht und dabei auch Lieder gesungen werden; Mitwirkende sind: Herr Leopold Wimmer von Perwart, Herr Zwölfer, Herr Zierfuss, Herr Heger von Randegg und Herr Schlinkert von Gresten. Nachstehendes wird zu hören sein.

Einleitung. (Kurze Anrede.)
Gesang.
Der Bauernarzt.*
Der Hosenknopf-Jocherl.*
Zwei spaßige Geschichten.
Der Steirer vor der Himmelsthür.*
Schlechter Gewinn.**
Die Spinnerinnen.**†
Mancherlei Regen.**†
Der Feuertelegraph und das Telephon.†
Gesang.
Wie der österreichische Kaiserstaat entstanden ist.†
Was bei der Nacht alles geschieht.
Kopfarbeit.
Die Prinzessin mit dem blauen Fleck.
Der Gleichgültige.*
Dem Decker-Veitel sein letzter Spaß.*
Zu einer guten Letzt.†
Gesang.
Schlusswort.

Jedermann ist freundlichst eingeladen; auch von der Bauernschaft sollen alle kommen und die Weiber, Knechte und Mägde mitbringen, weil ja ohnedies keine Arbeit versäumt wird und die ganze Unterhaltung bei freiem Eintritt stattfindet, also nichts weiter kostet, als nur das Zuhören.

Leopold Wimmer m. p.

Die mit * bezeichneten Programmpunkte sind aus Roseggers „Tannenharz und Fichtennadeln“; die mit ** angemerkten sind Hebels „Schatzkästlein“ entnommen; über das Telephon sprach Herr Wimmer; die übrigen Beiträge sind von uns selbst verfasst. Mit † sind die rein belehrenden Theile des Programms gekennzeichnet; dieselben sind in die Mitte gerückt, gleichsam als Kern, an den sich das unterhaltliche Element anreiht. Zu Beginn des Vortragsabendes muss der Zuhörer in eine freundliche, angeregte Stimmung versetzt und seine Aufmerksamkeit gefesselt werden; er will auch gleich wissen wie, was und warum, deshalb darf die kurze landesübliche „Anred'“ oder „Ansprach“ als Einleitung nicht fehlen; um die Stimmung zu heben, folgt derselben ein Gesang, denn im Gesange geht jedem Naturkinde das Herz auf, daran schließen sich unterhaltende, heitere Geschichten, von denen einzelne von einer belehrenden Tendenz durchsetzt sind, damit ein Übergang zu den nachfolgenden rein belehrenden Stücken hergestellt ist, um nicht Ermüdung hervorzurufen, ist wieder eine Gesangsnummer zwischen die didaktischen Partien eingeschoben; darauf folgt Heiteres, damit in fröhlicher Weise geschieden werde und keine Verstimmung restire, wenn es etwa früher nothwendig war, Schwächen und Fehler zu rügen. Zum Beschluss sind einige zum Herzen sprechende, aufmunternde Worte angefügt, es wird etwas gesungen, und eine kurze Zusammenfassung des Gehörten sowie die Einladung für ein nächstes Mal beendet die ganze Unterhaltung.

Der nach diesem Programm veranstaltete Bauernabend war zur allgemeinen besonderen Befriedigung ausgefallen; mit aller Hingebung folgten die anwesenden Bauersleute und Arbeiter den Vorträgen, geradezu erhebend wirkte es, wie bei manchen Stellen feierliche, andächtige Stille eintrat — z. B. als die Sprache auf unsern Kaiser Josef II. kam, der gesagt hatte: „Wir sind alle, die Könige wie die Bauern, von Gottes Gnaden.“ — Ja, großer Kaiser, dein Mund ist verstummt — deine Worte aber klingen noch fort und tief hinein in das Herz des Volkes! Jetzt wollten sie dich verstehen — und dieses Verständnis soll immer heller und klarer werden, bis er ganz gebrochen ist, der erdrückende Zauberbann der Geistesnacht! — So freundlich auch der Abend verlief, hinterdrein wurden doch gegen die Vorträge Worte laut — und von woher sie schallten, das brauch' ich nicht erst zu sagen. Man sagte, dass jetzt

„neue Propheten“ aufstehen, die außer der Kirche predigen, und auf die niemand hören dürfe. Nun, wir predigen nichts, was wider Glauben und Recht wäre; wir prophezeien auch nichts, was die Geister und Gemüther in Angst und Schlaffheit niederknechtet. Hat uns Gott die Welt so schön geschaffen, wollen wir auch allezeit emporweisen zu jenen lichten Höhen, wo der Seelenfrieden wohnt. Weitere Entgegnungen spare ich mir; unsere Aufgaben sind ernst und wichtig, deshalb können wir nicht viel Zeit auf Negatives verwenden; negative Arbeit aber ist es, wenn man sich mit dem Abwehren von boshaften Angriffen allzusehr beschäftigt. Man darf nicht nach jeder Mücke schlagen; diesen freundschaftlichen Rath möchte ich allen jenen geben, die in den Reihen der Kämpfer für Volksbildung stehen.

Das vorliegende Programm empfehle ich der Beachtung aller, die sich mit ähnlichen Veranstaltungen beschäftigen. Dasselbe ist vorsichtig durchdacht und nach ernsten Principien angelegt. Wir hatten es an diesem Abende mit Gebirgsbauern zu thun, die ja am schwersten von der ganzen Bauernschaft zu fassen sind. Deshalb ist dem unterhaltlichen Theile eine besondere Sorgfalt gewidmet; es ist das allemal und besonders dort zu empfehlen, wo solche Unternehmungen noch neu sind. Durch das Ernste, Schwierige werden die Zuhörer ermüdet, abgestoßen; auch werden durch trockene, wissenschaftliche Themen die Geister nicht geweckt. Wenn man mit der Thür ins Haus fällt, erschrecken die Leute; sie sehen dann, wie viel sie noch nicht wissen, und das verstimmt sie. Die Bauern müssen aus ihren materiellen Sorgen, in denen sie versumpfen, aufgerüttelt und auf höhere, freiere, ethische Ziele verwiesen werden; dies ist aber nur möglich, wenn sich echt volksthümliche, in herzlichem Tone gehaltene Belehrung mit gemüthvoller, heiterer Unterhaltung paart. Darum sage ich jetzt und allemal, wie schon so oft: Vergesset nicht auf das unterhaltliche Element.

Über mehrere andere Vortragsabende, die in Oberösterreich abgehalten worden sind, gebe ich weiter unten eine tabellarische Übersicht.

Wie wir in unserem Aufsatze: „Vorschläge zur Volksbildung“ (V. Jahrg. Heft 11) berichtet haben, petitionirte im Jahre 1882 Herr Hermann Hoppichler, Wirtschaftsbesitzer in der Klingerau bei Redl-Zipf in Oberösterreich, beim oberösterreichischen Landtag um Einführung des obligatorischen **Fortbildungsunterrichtes.** Diese Petition wurde an den Landesausschuss verwiesen, damit derselbe Erhebungen pflege. In der vorigen Landtagssession (1883) trat Herr Hoppichler neuerdings mit dieser Petition an den Landtag heran, und er wurde diesmal mit seinem Ansuchen unterstützt von folgenden oberösterreichischen Landgemeinde-Vorstehungen: Eberschwang, Buchkirchen bei Wels, Sanct Laurenz bei Braunau, Hofkirchen an der Trattnach, Goisern, Pattigham, Überaggern, Ort an der Andiesen und Pöstlingberg. In dieser Session erstattete nun auch der hohe oberösterr. Landesausschuss den ihm aufgetragenen Bericht. Derselbe ist ungemein lehrreich und liefert wichtiges Material zur Behandlung der Frage des Fortbildungsunterrichtes.*) Der Landesausschuss hatte nämlich Gutachten eingeholt vom Ausschusse des oberösterreichischen Bauernvereines, dem Centralausschusse

*) Beilage Nr. 17 zum 18. Landtagssitzungsprotokolle vom 12. October 1883.

der k. k. o. d. e. Landwirtschaftsgesellschaft, dem Ausschusse des oberösterr. Lehrervereines und dem k. k. Landesschulrathe in Linz.

Der Ausschuss des oberösterr. Bauernvereins berief sich auf das Votum der Generalversammlung vom 27. December 1881, welche damals den Antrag Hoppichlers bezüglich der Fixirung eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes abgelehnt hatte, und erklärte, dass er somit dem neuerlichen Antrage Hoppichlers nicht zustimmen könne. Über die Einbringung des fraglichen Antrages gelegentlich jener Generalversammlung am 27. December 1881 in Linz haben wir eingehend gehandelt in unserem Aufsatze: „Eine Bauernstimme über die Schule“ (IV. Jahrg. Heft 7), ferner wäre hierzu auch zu vergleichen die Antwort, welche der Ausschuss des oberösterr. Bauernvereines durch Herrn M. Jungreitmayr an Herrn Hoppichler auf eine Vorstellung betreffs der Volksbildung im Jahre 1882 ertheilen ließ, und die wir in unserem Aufsatze „Vorschläge zur Volksbildung“ (V. Jahrg. Heft 11) mitgetheilt haben. Jungreitmayr schrieb damals, dass „alles dieses falsche Erziehen, alles dieses in der Unwissenheit lassen, die Schuld trägt, dass das Volk auf jener bedauernswerten Stufe in seinem Großtheile steht, wie wir es heute noch sehen können. Bezüglich des Antrages auf obligatorischen Fortbildungsunterricht meint Jungreitmayr, derselbe werde gewiss zur Geltung kommen, „wenn die Zeit der Möglichkeit der Durchführung eingetreten sein wird“.

Das Gutachten, welches die k. k. o. d. e. Landwirtschaftsgesellschaft über Aufforderung des Landesausschusses in Betreff der Hoppichlerschen Petition abgab, haben wir in unserem oberwähnten Aufsatze bereits behandelt. Die Landwirtschaftsgesellschaft konnte den „zwar gutgemeinten, aber nicht zeitgemäßen Antrag auf Einführung des obligatorischen Fortbildungsunterrichtes nicht befürworten“.

Der oberösterreichische Lehrerverein begrüßt die Idee einer über das schulpflichtige Alter hinaus andauernden obligatorischen Fortbildung „aufs wärmste“, glaubt aber, dass das Anstreben einer zwangsweisen Einführung eines solchen Unterrichtes absolut nicht zeitgemäß ist. Derselbe hat alle seine Zweigvereine in dieser Angelegenheit befragt. Achtzehn derselben gaben ihre Meinung darüber ab; drei davon votirten direct verneinend ohne jede weitere Begründung, während alle übrigen die Idee der Fortbildung über das schulpflichtige Alter hinaus „aufs wärmste“ befürworten, jedoch die meisten die obligatorische Einführung eines derartigen Unterrichtes verwerfen. Sie halten dafür, dass derselbe nur auf die vollständige Durchführung der achtjährigen Schulpflicht aufgebaut werden könne; sie fürchten den Widerstand des Volkes und der störrischen Schüler, und meinen, die Überbürdung der Lehrer wäre zu groß.

Der k. k. oberösterreichische Landesschulrath hat ein sehr eingehendes Gutachten abgegeben. Es wurden durch ihn die oberösterreichischen Bezirksschulräthe aufgefordert, den Antrag Hoppichlers zu prüfen und sich darüber zu äußern. Dieser Aufforderung kamen dieselben nach und der Landesschulrath führt ihre Äußerungen in seinem Berichte an den Landesausschuss in erster Linie an. Nur der Bezirksschulrath von Schärding sprach sich ohne Bedenken für die Hoppichlersche Petition aus, wollte aber den Unterricht nur bis zum Abschlusse des 16. Lebensjahres ausgedehnt wissen. Die übrigen 11 Bezirksschulräthe äußerten allerhand Bedenken; die meisten fanden den

Antrag wol gut, hielten aber die Ausführung desselben unzeitgemäß. Die anderweitigen Einwendungen, welche mehr oder weniger von beinahe allen Bezirksschulräthen gemacht wurden, sind in dem Gutachten des Bezirksschulrathes von Braunau in folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Das Lästige und Missliche des Zwanges bei der geringen Einsicht von Eltern und Söhnen.
2. Die Schwierigkeit in der Aufrechthaltung der Disciplin gegenüber renitenten Zöglingen.
3. Die Schwierigkeit in der Wahl der Schulzeit, namentlich mit Rücksicht auf die Bestimmungen der Schulgesetz-Novelle.
4. Die Besorgnis, es könnten die ohnehin in hohem Grade in Anspruch genommenen Lehrer durch Übernahme und Besorgung dieses Unterrichtes überlastet und von gewissenhafter Erfüllung der ihnen zunächst obliegenden Verpflichtungen abgelenkt werden.
5. Die sich steigernden Schulauslagen für Beheizung, Beleuchtung, Beschaffung von Lehrmitteln und von Lehrbehelfen für arme Zöglinge, wie für Beschaffung von Grundstücken für Versuchszwecke.
6. Die Nichteignung noch mancher Lehrer für die Ertheilung dieses Unterrichtes.

In dem Gutachten, welches der Landesschulrath für seinen eigenen Theil abgibt, anerkennt er rückhaltslos die hohe Bedeutung eines zwekmäßig organisirten Fortbildungsunterrichtes. Er weist unter anderem auf die schädlichen Einwirkungen hin, denen die Kinder nach abgethaner Schulpflicht ausgesetzt sind und gesteht, „dass unter solchen Umständen die Erfolge, welche der erziehende Einfluss der Schule in Bezug auf Gewöhnung an Gehorsam, Ordnung, Gesetzlichkeit, Mäßigung, Fleiß und an sonstige den Menschen und Staatsbürger zierende Eigenschaften gewonnen, alsbald verloren gehen, darf ebensowenig überraschen, als die Thatsache, dass bei ausschließlich physischer Arbeit und Thätigkeit und bei dem grundsätzlichen Fernhalten von jeder geistigen Beschäftigung allmählich auch jene Kenntnisse und Fertigkeiten schwinden, welche die Volksschule vermittelte, und von welchen man heute allgemein annimmt, dass sie für die Anforderungen, welche das Leben an den Einzelnen stellt, unerlässlich sind, dass sie die nothwendige Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens bilden.“ . . . Weiters wird in dem Gutachten dargelegt, wie die Anforderungen gestiegen sind, welche an den Einzelnen in seiner Berufssphäre (Gewerbe, Landwirtschaft) gestellt werden, so dass Anstalten nothwendig sind, welche den Vertretern dieser Berufszweige eine über die Aufgabe der Volksschule hinausgehende, den Bedürfnissen des Berufes entsprechende Summe von Kenntnissen vermitteln. Die Forderung nach solchen Anstalten wird noch dringender „im Hinblicke auf die Stellung und das Maß des Einflusses, welches unser öffentliches Leben dem Einzelnen auf die Entscheidung der wichtigsten Angelegenheiten in der Gemeinde, im Lande, im Reiche eingeräumt hat. Diese Theilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten setzt aber eine Entwicklung des Verstandes, eine Summe von Kenntnissen voraus, welche bei Personen, die nicht in der Lage waren, eine höhere Bildungsstätte als die Volksschule zu besuchen, im allgemeinen nur durch einen zweckmäßig eingerichteten Fortbildungsunterricht gewonnen und erhalten werden können.“ Im Anschlusse an diese Betrachtungen gibt der

oberösterreichische Landesschulrath eine kurzgedrängte Übersicht des Sonntags- und Fortbildungsschulwesens in Baiern, Württemberg. Baden, Hessen, Nassau, Sachsen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Coburg, Sachsen-Meiningen, Schwarzburg-Sondershausen und im Königreiche Preußen. Wenn wir unsere österreichischen Verhältnisse dagegen halten, dann müssen wir uns das bäuerische Lied vorsingen: „Allweil langsam voran, allweil langsam voran, dass der Pinzgauer Landsturm gwis nachirucken kann.“ Aber deshalb wollen wir nicht verzagen, sie werden schon kommen, die Pinzgauer! — Der Bericht des Landesschulrathes erwähnt ferner der 121 Fortbildungsschulen mit freiwilligem Schulbesuche in Oberösterreich, welche fortwährend durch Neueröffnungen vermehrt werden. Wenn nun das seit langem festgehaltene Princip der Pflege eines nicht obligaten Fortbildungsunterrichtes infolge des Antrages Hoppichlers verlassen und ein obligatorischer Fortbildungsunterricht eingeführt werden sollte, so vermag sich der k. k. Landesschulrath für Oberösterreich nach seinen eigenen Worten im Berichte, „wie sehr er die Absichten und Motive des Antragstellers zu würdigen weiß, unter den gegebenen Verhältnissen für eine solche Organisation dieses Unterrichtes nicht auszusprechen“. Der Bericht verweist darauf, dass der Antrag Hoppichlers lückenhaft sei, weil er die Verpflichtung zum Besuche eines Fortbildungsunterrichtes nur auf die männliche Jugend auf dem Lande beschränkt; es wird Hoppichler vorgeworfen, dass er die Aufgabe des von ihm gewünschten Fortbildungsunterrichtes unklar lasse. — Unter den ferneren Bedenken, die den Landesschulrath von seiner Zustimmung abhalten, führt derselbe an; dass der Zeitpunkt für die Lösung von Bildungsfragen kein günstiger ist; dass sich die Kosten dieses Unterrichtes per Jahr mindestens auf 50 000—75 000 Gulden belaufen würden; dass es schwierig wäre, die Unterrichtszeit so festzustellen, dass der Besuch den Verpflichteten möglichst erleichtert würde. Schließlich bemerkt der Landesschulrath, dass das Lehrpersonale weder an Zahl noch an Kenntnissen überall den Anforderungen eines Fortbildungsunterrichtes, wie ihn Hoppichler beantragt, genügen könnte, und in Anbetracht aller dieser Erwägungen erklärt er sich unter den jetzigen Verhältnissen gegen die Einführung eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes, befürwortet aber die Bewilligung eines höheren Betrages als des üblichen zur Bestreitung der Kosten für die freiwilligen Fortbildungscurse.

Über all diese erwähnten Gutachten erstattete der Landesausschuss dem Landtage Bericht und erklärte, dass er sich in voller Übereinstimmung finde mit der großen Mehrzahl der über den Antrag des Herrn Hoppichler eingeholten Gutachten, wenn er seiner Überzeugung von dem hohen Werte und Nutzen eines zweckmäßigen, an die Volksschule anschließenden Fortbildungsunterrichtes Ausdruck gibt. . . . . „Wenn in der Zeit vom 14. bis zum 18. oder 20. Lebensjahre, ohne den Jüngling von seinen Berufsarbeiten im geringsten abzuziehen, durch einen entsprechenden Fortbildungsunterricht das in der Volksschule Erlernte wiederholt, die Denkraft geübt und der geistige Gesichtskreis erweitert wird, dann wird die Volksschule erst ihren wahren veredelnden Einfluss nehmen und in ihrer durch den Fortbildungsunterricht vermittelten Anknüpfung an die Fortbildungsschule des Lebens ihre Früchte voll und ganz verwerten. Kann aber der von Herrn Hoppichler beantragte Fortbildungsunterricht dieses schöne Ziel erreichen? Vielleicht in ferner Zeit, doch gewiss nicht heute. Gegenwärtig kann nach der auch vom Landesausschusse

getheilten Anschauung des oberösterreichischen Lehrervereins an eine obligatorische Einführung des Fortbildungsunterrichtes gar nicht gedacht werden. Zum ersten würde die durch die Volksschulnovelle vom 2. Mai 1883 verstümmelte Volkschule kein rechter Boden mehr für einen gedeihlichen obligatorischen Fortbildungsunterricht sein, und zum zweiten würde die Einführung dieses Unterrichtes dem gleichen Widerstande wie die achtjährige Schulpflicht begegnen. Wenn die wertvollste Institution der Neuzeit nicht mehr verkannt und angefeindet werden wird, wenn die falschen Anschauungen von der Volksschule und ihrer Einflussnahme auf das allgemeine und Privatwol einer bessern Einsicht gewichen sind, wenn dem Volke wieder sein kostbarstes Gut, seine Schule, unverkümmert zurückgegeben ist, dann wird es an der Zeit sein, die angeregte Frage wieder auf die Tagesordnung zu setzen und in Erwägung zu ziehen, ob ein allgemeiner Fortbildungsunterricht überhaupt, und bejahenden Falles, ob ein obligatorischer oder freiwilliger Fortbildungsunterricht und mit welchen Modalitäten einzuführen sei.“ Als Vertröstung auf jene goldenen Zeiten beantragte nun der Landesausschuss, es sei die Petition Hoppichlers dadurch zu erledigen, dass statt wie bisher fl. 2500.—, nun fl. 3000.— im Präliminare des Landesfonds unter der Rubrik „Auslagen für das Unterrichtswesen“ zu Remunerationen für den Fortbildungsunterricht eingestellt werden. Dieser Antrag wurde auch vom Landtage angenommen.

Die Bemühungen Hoppichlers hatten also wol keinen merklichen praktischen Erfolg; allein es muss doch dankbar anerkannt werden, dass die von ihm angeregte Frage einem etwas eingehenderen Studium — namentlich von Seiten des oberösterreichischen Landesschulraths — unterzogen worden ist, und es kann nicht geleugnet werden, dass dieser Umstand der endlichen Lösung dieser Frage gewiss förderlich sein wird. Uns gereicht es zur besonderen Befriedigung, dass die weitaus überwiegende Mehrheit der eingeholten Gutachten das Ersprießliche eines obligatorischen Fortbildungsunterrichtes mit Rücksicht auf den traurigen Bildungsstand der Bauernschaft anerkennt. Es ist dies für uns eine frische Ermuthigung, die beregte Angelegenheit fort und fort zu betreiben, bis sie endlich in günstiger Weise zur Erledigung kommt; insbesondere werden wir aber nicht ermangeln, Mühe und Sorgfalt darauf zu verwenden, dass endlich auch das Volk selber für die Idee der Fortbildung gewonnen werde. Wenn von der „Unzeitigkeit“ der Bildungsbestrebungen gesprochen wird, so ist darunter zu verstehen, dass man sich scheut, ein Thema zu berühren, welches der Masse des Volkes nicht genehm ist, weil es eben noch niemals in volksthümlicher Weise behandelt worden ist. Das Schulgesetz vom 14. Mai 1869 wurde mit einer gewissen rücksichtslosen, bureaukratischen Strenge durchgeführt, was namentlich die Landgemeinden, deren Vermögensstand nicht besonders günstig war, gegen die neue Schulordnung aufbrachte. Hätte man dem Volke mehr Zeit gelassen, sich in das Neue hineinzufinden, hätte man armen Schulgemeinden mit Unterstützungen aus Landes- oder Reichsmitteln bei den oft kostspieligen Schulbauten ausgeholfen, so wäre mancher Hader erspart geblieben. Nun ist eine Partei ans Ruder gelangt, die nur ihrem Herzensdrange nachgibt, wenn sie dem Volke alle Bildungsmühen schenkt; durch diese Herzensgüte schmeichelt sie sich beim Volke ein, sie festigt sich dadurch in ihrer Stellung. Angesichts dieser Verhältnisse mag es wol einige politische Berechtigung haben, wenn die Gegen-

partei, welche selbst wieder zu Einfluss kommen will, vorsichtigerweise den strittigen Punkt nicht berührt. Das darf aber nicht so weit gehen, dass man sich ganz über jene Frage hinaussetzt, sonst macht sich die eine Partei gerade derselben Fehler schuldig, wie die andere, und wir von unserem Standpunkte aus haben nur die Pflicht, immer und immer wieder auf das hinzuweisen, was zum moralischen und materiellen Wolergehen des Volkes nöthig ist, — unbekümmert um vorübergehende Zeitströmungen, unbekümmert um den Parteizwist; wir werden uns aber auch allezeit bereit finden lassen, zur Lösung der damit gestellten Aufgaben getreulich und selbstlos mitzuhelfen.

Die Schwierigkeiten, auf welche mit Bezug auf die Fixirung der Unterrichtszeit, des Lehrstoffes, die Classeneintheilung hingewiesen wurde, ließen sich dadurch umgehen, dass man das Gesetz ziemlich allgemein hält, und in der Art der Durchführung den Bezirken einige Freiheiten gewährt, so dass den localen Verhältnissen Rechnung getragen werden kann. Überhaupt muss man sich vor zu eingehender Systematisirung hüten. Den Bedürfnissen der einzelnen Stände (Gewerbetreibenden und Bauern) auf dem Lande kann da in den obligatorischen, allgemeinen Fortbildungsschulen ganz gut Genüge geboten werden. Mit Rücksicht auf die Berufsunterschiede handelt es sich nur um folgende Fächer: Landwirtschaftslehre, Rechnen, Aufsatzlehre. Beinahe alle Gewerbetreibenden auf dem Lande haben entweder Grundbesitz oder sie können doch leicht in die Lage kommen, solchen zu bewirtschaften; es ist daher gar nicht ihren Interessen zuwiderlaufend, wenn sie ihre Kinder an landwirtschaftlichem Unterrichte — der sich in der allgemeinen Fortbildungsschule ohnedies auf das Nächstliegende zu beschränken hat — theilnehmen lassen. Andererseits können im Rechnen und in der Aufsatzlehre nicht höhere kaufmännische Rechnungsarten (Arbitrage- und Netto-Appoint-Rechnungen etwa) und seltene Correspondenzfälle vorgenommen werden; auch doppelte Buchhaltung kann den Landschülern geschenkt werden. Dafür sollen sie aber tüchtig in den gewöhnlichen Rechnungsfällen (Zinsenrechnungen, Effectenberechnungen u. a.) unterrichtet werden; es soll ihnen eine ordentliche, einfache Cassaführung gelehrt werden. In der Aufsatzlehre kommt es darauf an, dass sie überhaupt im schriftlichen Gedankenausdruck geübt werden. Und an allen diesen Disciplinen, die eigentlich in das Gewerbefach gehören, müssen auch die Bäuerischen Theil haben, da sie für sie nicht minder wichtig sind, als für die Kinder der Gewerbsleute. Mit diesen wenigen Worten soll der Wirkungskreis der Fortbildungsschulen keineswegs umschrieben sein; aber man wird daraus doch entnehmen können, welchen Zwecken wir dieselben dienstbar gemacht wissen möchten. Die nähere Bestimmung des allgemeinen Lehrplanes, der Stundenzahl, der ganzen Einrichtung dieses Unterrichtes — das alles müsste einer größeren Enquête aus Landleuten, Bildungsfreunden und Schulmännern überlassen bleiben.

Einen lustigen Einwand hat unter anderen auch der Bezirksschulrath von Kirchdorf gemacht: „Die günstigen Erfolge, welche bisher der freiwillige Fortbildungsunterricht im Lande erzielte, dürften von dem obligaten nicht erreicht werden; denn diese wurzeln einerseits in der Lernfreudigkeit der nicht zahlreichen Theilnehmer, andererseits in der Opferfreudigkeit der Lehrer.“ Das ist gerade so, wie wenn einer fragen würde: „Das Brot aus Weizenmehl ist recht gut und wird von vielen gegessen — zu was bauen wir denn Korn?“

Wir wollen ja die Bildung verallgemeinern, wir wollen auch jene heranziehen, die nicht schon von Geburt aus wissbegierig, aufgeweckt sind und von ihren Eltern zum Lernen angehalten werden! Über eine Armee von Officieren ist leicht zu befehlen — was ist denn aber gerichtet damit? Den nämlichen Einwand könnte man auch gegen die obligatorische Werktagsschule machen: wäre sie nicht obligat, würde sie von einer besseren Schülerqualität in verminderter Anzahl besucht werden und könnte also bessere Erfolge aufweisen.

Hoppichler bezeichnete in seiner Petition als Ziel der Fortbildungsschulen: „Diese allgemeine Fortbildungsschule solle die Grundsätze, welche die Kinder-Volksschule lehrt, befestigen, und die schulpflichtigen Leute für das praktische Leben erziehen, sie mit den Rechten und Pflichten eines Staatsbürgers vertraut machen, und ihnen die Einrichtung des Staates, des Landes und der Gemeinde lehren. — Wo Lehrerinnen an den Schulen angestellt sind, sollen die Mädchen — getrennt von den Burschen — zu brauchbaren Hausfrauen für das bäuerliche und bürgerliche Leben erzogen werden, was insbesondere für die Landschulen gilt.“ Und zum Schlusse bemerkt Hoppichler: „Bildung macht frei, Wissen ist Macht, und um mehr Licht hat selbst unser Dichter Goethe gerufen; wir auf dem Lande können nur mit gutem Gesetze für Volksaufklärung zum Lichte geführt werden, zur besseren Einsicht gelangen; es muss über die Kinderschulung endlich hinaus gegangen werden.“ Hoppichler ist ein einfacher Landmann, der seine Beobachtungen auf dem Lande anstellt und als ehrlicher Deutscher helfen will, wo es so viel zu helfen gibt; fertige Gesetzesentwürfe kann er nicht einbringen. Er wollte von dem allen Staatsbürgern zustehenden Petitionsrechte nur deshalb Gebrauch machen, damit eine wichtige Angelegenheit an berufenem Orte in Behandlung gezogen und darin endlich einmal was vorgekehrt werde. Es ist nicht ganz gerechtfertigt, wenn ihm der Bericht des Landesschulrathes den Vorwurf macht, dass er seinen Antrag auf die „männliche Jugend auf dem Lande“ beschränke; Hoppichler wohnt aber auf dem Lande, hat nur ländliche Verhältnisse im Auge — und übrigens zieht er ja auch die Ausbildung der Mädchen in Betracht. Ebenso ungerechtfertigt scheint es uns, wenn der Bericht sagt, der Antrag Hoppichlers bewege sich „in Unklarheit über die Aufgabe der obligat zu schaffenden Fortbildungsschule“; der Antragsteller kann ja, wie gesagt, nichts anderes thun, als allgemeine Fingerzeige geben, und es ist auch nicht seine Sache, mit fachmännischen Vorschlägen anzurücken.

Die Remunerationen, welche der oberösterreichische Landesausschuss für Volksschullehrer bewilligte, die sich durch Ertheilung des landwirtschaftlichen und gewerblichen Fortbildungsunterrichtes Verdienste erworben haben, sind seit dem Jahre 1876 bis zum Jahre 1882 von fl. 440.— auf fl. 1200 gestiegen. Diese Leistung ist gewiss anzuerkennen, doch wenn man bedenkt, dass der sechste Theil der erwachsenen Bevölkerung Oberösterreichs weder lesen noch schreiben kann — von einer politischen oder allgemeinen Bildung gar nicht zu reden —, so wird man wol zugeben, dass trotzdem noch mehr geleistet werden muss. Und gerade in Zeiten, wie den unserigen, da die Volksschulen verkürzt sind, erscheint ein allgemeiner Fortbildungsunterricht um so nothwendiger, damit den in der Volksschule erworbenen mangelhaften Kenntnissen eine Ergänzung und Vertiefung gegeben werde, und damit dieselben eine praktische Anwendung finden. Der so sehr gefürchtete Widerstand der Bevöl-

kerung ließe sich dadurch beschwichtigen, dass jenen, die mit besonders gutem Erfolge die Fortbildungsschule besucht haben, eine Erleichterung im Militärdienste gewährt werden könnte. Auch könnte die Frequentation eines Fortbildungsunterrichtes zur Bedingung für die Ansässigmachung auf dem Lande gemacht werden. Übrigens herrschte auch in Deutschland, wo doch heute das Fortbildungswesen auf einer erfreulichen Stufe der Entwicklung steht, anfänglich eine bedeutende Abneigung gegen dasselbe; mit einiger Geduld und Mühe ist diese Abneigung überwunden worden, und es steht für uns Österreicher jedenfalls fest, dass auch unsere deutschen Bauern der gleichen Mühe wert wären! Es haust zwar ein rauher Stamm in den norischen Alpen, und auch die Nachkommen der Rhäter und Karner sind schroff, wie ihre Berge; aber das Herz haben sie halt doch alle noch am rechten Fleck und im Kopfe steckt ein heller Verstand; es braucht nur einige Geduld und Sorgfalt — „es is nur ums Onpocka z toan", wie Rosegger sagt.

Zum Guten ist allemal die rechte Zeit. Und auf was wollen wir denn warten? Wann sollen denn bessere Zeiten kommen, wenn man die innersten Volksinteressen stets im Argen liegen lässt? Wann werden denn jene Elemente, die Unkraut säen, ausgestorben sein? — Wir haben nicht Zeit zum Rasten; wir wollen immer und allezeit mit unseren Forderungen auftreten und die Art der Erledigung der Petition Hoppichlers mag nur insofern vorläufig befriedigend genannt werden, als sie wenigstens die Geneigtheit bekundet, auf die Behandlung der beregten Frage einzugehen.

Gar oft ist schon dem dringenden Bedürfnisse Ausdruck gegeben worden nach einer **Zeitschrift**, die über die ländlichen Bildungszustände Aufklärung gibt und auch Rathschläge ertheilt, wie dem Volke in geistiger Beziehung zu helfen wäre. Der ruhelosen Fürsorge Hoppichlers und der um ihn gescharten Männer ist es nun gelungen, eine derartige Zeitschrift zu schaffen. Besonders erwähnt zu werden verdient es, dass hauptsächlich auch durch die Selbstlosigkeit des Druckers und Verlegers E. Langhans in Ried (Innkreis, Oberösterreich) dieses gemeinnützige Unternehmen möglich gemacht wurde. Die Zeitung betitelt sich: „Oberösterreichische Volks-Bildungs-Blätter. Organ der freien Vereinigung zur Hebung der Volksbildung in Oberösterreich." Sie erscheint seit 15. December 1883 in der Größe von 39 : 25 ctm. (4 Seiten mit je 3 Spalten) am 1. und 15. jeden Monats und kostet nur fl. 1.25 jährlich. Auf dem verhältnismäßig kleinen Raume bringen die Blätter reichen Stoff.

Sie stellen sich eine doppelte Aufgabe: sie wollen dem Landvolke direct eine nützliche Lectüre bieten; sie unterrichten die Bildungsfreunde über die Schäden im Culturleben des Bauernvolkes und geben Rathschläge, wie denselben durch Erziehung abzuhelfen wäre; zudem liefern sie auch Stoff für Fortbildungskurse und Vortragsabende. Zur Behandlung dieser Aufgaben sind mehrere Rubriken aufgestellt: Volksbildung, Kindererziehung, Fortbildung, Landwirtschaftliches, Gemeinnützliches über Körperpflege, Staatskunde, wichtige behördliche Erlässe in Betreff der Schul- und Volksbildung, Naturkunde, Culturelles, Mittheilungen von volksbildenden Unternehmungen und Veranstaltungen u. s. f. Über Vortragscyklen und Bauernabende werden recht interessante Berichte erstattet, die Zeugnis geben, dass die von uns angeregte Idee immer mehr Anklang findet und durch die Bemühungen vieler verwirklicht wird. Wir lassen aus den Blättern eine Übersicht über Abendvorträge folgen:

Öffentliche Abend-Vorträge im Wintersemester 1883/84 im Schulhause zu Mining.

Datum	Theilnehmer Anzahl	Vortragsstoffe	Vortragsbehelfe	Vortragende
18/11	12	Kreislauf des Blutes bei Säugethieren, Amphibien und Fischen. Das Blut.	Verschiedene Zeichnungen.	Schulleiter Michael Kainzer.
15/12	6	Ernährung des Menschen. Nahrungsmittel. Ernährung der Wiederkäuer.	Bocksche Wandtafeln. Zeichnungen.	Kainzer.
10/1	38	Grundsätze, auf denen die österreichische Verfassung beruht. Grundrechte der Staatsbürger.	—	Lehrer Ambros Laimer.
23/1	46	Reichsrath, Zusammensetzung desselben. Wahl der Reichsrathsabgeordneten und Rechte derselben.	—	Laimer.
30/1	48	Thätigkeit des Reichsrathes. Anwendung des Troikars.	Troikar.	Laimer. Kainzer.
6/2	43	Landesvertretungen. Zusammensetzung derselben. Thätigkeit der Landtage.	—	Laimer.
13/2	39	Landesausschuss. Verhaltungsmaßregeln bei ansteckenden Krankheiten.	Chlorkalk, Carbolsäure.	Laimer. Kainzer.
20/2	42	Der dreißigjährige Krieg. Rinderkrankheiten. Kolik der Pferde.	Bilder aus Gindely.	Laimer. Kainzer.
5/3	34	Aus der Naturlehre. Ausdehnung durch Wärme. Schweinekrankheiten.	Thermometer, Barometer. Heber, Druckpumpe und Feuerspritze. — Modelle aus Glas.	Laimer. Kainzer.
12/3	43	Die Regierungsgewalt, Verantwortlichkeit der Minister. Rückblick auf die österreichische Verfassung.	—	Laimer.
21/3	26	Bienenzucht mit mobilem Bau. Postsparcassen.	Zeichnungen, Abbildungen. Sparkarten, Marken, Einlagebuch etc.	Laimer. Kainzer.
28/3	28	Über künstliches Ablegermachen. Krankheiten der Bienen. Die alten Deutschen.	Abbildungen aus Krones Geschichtswerk.	Laimer. Kainzer.
2/4	14	Obstbaumzucht.	Im Zimmer mehrere Wildlinge veredelt.	Laimer. Kainzer.

Aus dem Volke heraus ist die Bewegung erwachsen, die sich, wie wir in vorliegendem kurzen Berichte gezeigt haben, in so erfreulicher und kräftiger Weise äußert. Einige willensstarke, einsichtsvolle Männer haben sich zusammengethan, und sie finden immer mehr Helfer aus dem Volke. Sie gehen langsam, aber sicher ihrem Ziele entgegen: „Durch Volksbildung zum Volkswolstand und zur Volkswolfahrt." Wir müssten oft Gesagtes wiederholen, wenn wir uns über die Bedeutung und Wichtigkeit dieser Bewegung des näheren auslassen wollten. Wir möchten mit diesem Aufsatze nur aufgemuntert haben, dass in anderen Ländern und in anderen Orten sich nach oberösterreichischem Muster eine gleiche Rührigkeit entfalte; andererseits soll das Mitgetheilte an maßgebenden Stellen zu eingehenderem Studium von Bildungsfragen anregen, denn das ist doch sicher: es muss ein allgewaltig dringendes Bedürfnis vorhanden sein, wenn in dieser Weise zur Selbsthilfe Zuflucht genommen wird. Wir wollen nicht in marktschreierischer Manier ein Universalmittel ausbieten, wir wissen sehr wol, dass ein krankhafter Organismus nicht durch Bildung allein aufgebadert werden kann. Heutzutage sind es vorwiegend sociale und national-ökonomische Fragen, welche die Welt bewegen; allein es darf nicht übersehen werden, dass es nicht blos einen socialen Unterschied gibt, der durch den Besitz bedingt wird, sondern dass eine weit schlimmere Verschiedenheit durch die Bildung hervorgerufen wird. „Der wirtschaftlich Stärkere beutet den wirtschaftlich Schwächeren aus", so heißt es; ist aber der Kampf zwischen Wissen und Unwissenheit nicht ein noch viel ungleicherer? Deshalb — auch das haben wir schon oft gesagt — müssen wirtschaftliche und politische Reformen in Verbindung mit Maßnahmen zur Vertiefung der Bildung, zur Erweiterung des Wissens durchgeführt werden. Bildung macht den Staatsbürger tüchtig; Bildung macht frei und zufrieden. Und wann will denn der Staat einmal seine helfende Hand bieten? Wann wird denn unser Streben endlich „zeitgemäß" sein?

Pädagogische Rundschau.

(Darmstadt. Bayern. Schweiz. Wien. Prof. Stoy.)

In **Darmstadt** sind die Vorbereitungen zu der daselbst in den nächsten Pfingsttagen stattfindenden 26. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung im besten Gange. An der Spitze des Ortscomités steht Herr Oberbürgermeister Ohly, als stellvertretende Vorsitzende fungiren die Herren Buchhändler Bergsträßer und Institutsvorsteher Reineck, als Schriftführer die Herren Lehrer Erckmann und Kopp. Das Gesammtcomité hat sich in neun Specialausschüsse gegliedert, denen nebst zahlreichen Personen des Lehrstandes, namentlich auch der Mittel- und Hochschulen, eine ansehnliche Reihe der geachtetsten Männer anderer Berufskreise beigetreten sind, so dass die Lehrerversammlung in Darmstadt einer freundlichen Aufnahme und vortrefflichen Unterstützung entgegensehen kann.

Aus Bayern. Die rückläufige Bewegung nimmt in unserem Lande immer schärfere Umrisse an: im katholischen Theile kommt der Ultramontanismus,

im protestantischen der Zillerianismus mehr und mehr zum Vorschein. Jetzt wird manches klar, was sich von langer Hand her vorbereitet hat, aber leider von der arglosen Lehrerwelt allzulange übersehen oder doch nicht genügend gewürdigt worden ist. Da ich im protestantischen Landestheile wohne, so will ich für diesmal den Ultramontanismus beiseite lassen und nur über seinen Vetter, den Zillerianismus, einige Data verzeichnen.

Schon vor zehn Jahren fiel es einzelnen jungen Lehrern auf, dass ihnen so eindringlich mit „Leipzig" gewinkt wurde. Da wollte z. B. einer zu seiner Fortbildung eine auswärtige, seinen Bedürfnissen entsprechende, freilich nicht unter geistlicher Inspection stehende Anstalt besuchen. Als er nun von der kgl. Regierung in Mittelfranken einen Urlaub erbat und sein Gesuch persönlich bei dem referirenden Regierungsrath vorbrachte, fragte ihn derselbe: „Warum gehen Sie nicht nach Leipzig, woselbst an der Universität auch ein „pädagogisches Seminar" besteht? Das entspräche unseren Verhältnissen besser, und wir würden für dort den gewünschten Urlaub lieber bewilligen." Weiteres erfuhr er damals nicht, und dunkel blieb ihm der Rede Sinn, die aber wie ein Orakel stets in seinem Gedächtnis fortlebte. Erst nach mehreren Jahren ging ihm allmählich ein Licht auf. Zuerst wurde ihm bekannt, dass der geistliche Inspector des Seminars zu A. sehr lebhafte Sympathien für Ziller, dagegen ein unheimliches Gefühl vor dem Namen Dittes zeigte. Einmal richtete er an einen seiner Günstlinge die charakteristische Frage: ob nicht Dittes „Atheist" sei. Wer dem geistlichen Herrn diesen Skrupel eingeflößt, und ob ihn die Auskunft des Befragten befriedigt hat, kann ich nicht mit Bestimmtheit constatiren. Bezüglich Zillers konnte er um so zuversichtlicher sein, als derselbe ja seine Rechtgläubigkeit oft genug kundgegeben hat, und dessen Übungsschule unter geistlicher Inspection und Protection stand.

Jetzt ist die Klärung der Situation bereits weiter gediehen. An dem zweiten protestantischen Seminare unseres Kreises in Sch. spielt sich eine immer größere Kreise ziehende Bewegung ab, welche das regierungsräthliche Wort verständlich macht. In Sch. hat sich nämlich eine Anzahl Zillerianer zusammengeschart, um sich gegenseitig — vorwärts zu bringen. Das gelingt ihnen um so leichter, als ihr „Gedankenkreis" die ausgesprochene höhere Protection findet. Die Sache nahm folgenden Verlauf. Schon Ende der sechziger Jahre wurde die erste Kunde von den pädagogischen Reformen des Professor Ziller durch einzelne Notizen in den heimischen pädagogischen Blättern den Kreisen bayerischer Lehrer übermittelt, ohne dass diese sich weiter darum gekümmert hätten. Da trat ein Ereignis ein, welches anfänglich nicht gleich in seiner Tragweite erkannt, später aber nicht mehr missverstanden werden konnte.

Im Jahre 1872 wurde nämlich auf höhere Anregung der Musiklehrer H. am Seminar in A. beurlaubt, damit er bei Herrn Ziller in Leipzig pädagogische Studien mache. Er absolvirte dieselben in kurzer Zeit und gelangte hierauf rasch zu höheren Stellungen und „großen Ehren". Schon im Herbste 1873 zum Präfect am neu errichteten Seminar in B. ernannt, wurde er mit Beginn des Jahres 1878 zum Seminarinspector in Sch. befördert und am 1. Januar 1884 mit dem Ritterkreuz des Verdienstordens vom hl. Michael I. Cl. ausgezeichnet. Er hat viel Gewinnendes in seiner persönlichen Erscheinung, weiß sich in jeder Beziehung zur Geltung zu bringen und ist der Apostel der Herbart-Zillerschen

Schule in Bayern geworden. Er führte sich zunächst ein durch einen Artikel in der bayerischen Lehrerzeitung, betitelt: J. Fr. Herbart — in welchem er die Leser über die Verdienste dieses Philosophen und Pädagogen belehrte. Am Seminar in B. wurde selbstverständlich sofort die neue Psychologie und Pädagogik betrieben, und H. ließ ein Büchlein über „empirische“ Psychologie erscheinen.

So wurden vor allem die jüngeren Lehrer für das neue Evangelium präparirt. Um aber die beabsichtigte Reform wirksamer, den „Gedankenkreis“ derselben rascher zum Gemeingut zu machen, empfahl es sich, auch aus schon älteren Lehrern werkthätige Anhänger zu recrutiren, und deswegen musste eine Anzahl derselben bei ausgesprochenem Wolwollen maßgebender Kreise nach Leipzig pilgern, um von dort fanatisirt zurückzukehren, was keinen übermäßigen Aufwand an Kraft und Zeit erforderte. H. konnte deshalb thatsächlich bereits ein Häuflein Getreuer um sich sammeln, und nur mit solchen werden die Lücken an den Lehrercollegien der Präparandenschule und des Seminars in Sch. etc. ergänzt. Der Seminarschullehrer K. war auf Urlaub 2 Semester in Leipzig, und nach seiner Rückkehr wurde sofort eine neue Seminarlehrerstelle für ihn geschaffen und durch ihn besetzt, ohne dass dieselbe ausgeschrieben wurde. In Wort und Schrift ist man bemüht, für die „wissenschaftliche“ Pädagogik zu wirken. H. ist mit dem derzeitigen Kreisschulreferenten enge befreundet, und kann den Protector einer Anzahl junger „strebsamer“ Leute spielen. — Auch nach A. hinüber leuchtete schon das neue Licht, wie oben angedeutet ist und aus folgendem Historchen hervorgeht. Ein Hilfslehrer daselbst, Herr G., hatte im Herbste 1881 vor, sich für Realfächer an der Universität München zu inscribiren. Er bekam aber noch rechtzeitig von Sch. aus den Rath, das Zillersche Seminar in Leipzig zu wählen — es möchte für ihn vortheilhafter werden. Er ging auf den wolgemeinten Vorschlag ein und wurde — er, der vorher „als praktischer Mensch“ nur mit Geringschätzung von Pädagogik und Methodik gesprochen hatte — durch einen Aufenthalt von einigen Monaten bei Ziller einer der „begeistertsten“ und arrogantesten Zillerianer und Mitglied der Clique. Der neue Jünger wurde auch von dem geistlichen Inspector nach seiner Rückkehr mit geöffneten Armen empfangen und ist mit Hilfe seiner theologischen und ähnlichen Freunde Präparandenlehrer in N. geworden. — So brachte die Erfahrung unzweideutig die Erklärung darüber, warum die „wissenschaftliche“ Pädagogik „unsern Verhältnissen entspricht“. —

Dies genüge vorläufig, um zu zeigen, welch hohe „wissenschaftliche“ Anforderungen das „akademische“ Seminar von Ziller an seine Exspectanten zu stellen pflegte, welche Wunder es in kurzer Zeit wirkte und welchen Segen es seinen Besuchern brachte. —

Von anderen Seiten wird uns aus Bayern geschrieben: „Es wird immermehr ersichtlich, dass Bayern nunmehr zur Hochburg des Ultramontanismus im deutschen Reich, zum Sturmbock für reactionäre Bestrebungen ausersehen ist.“ (Solcher „Hochburgen“ und „Sturmböcke“ scheint es bereits etliche zu geben, auch außerhalb Bayerns.) Ferner: „Der Rücktritt Pfeiffers und gewisse andere Vorgänge bei und nach der letzten bayerischen Lehrerversammlung entpuppen sich mehr und mehr als Früchte einer seit vielen Jahren in aller Stille geübten Thätigkeit.“ — Ferner: „Das Auftreten der Zillerianer wird immer

bedenklicher, die Art, wie sie sich geltend zu machen und wie sie emporzukommen wissen, die gleichzeitigen Fortschritte der Römlinge, die crassen Schäden unserer Lehrerbildung, die Zurücksetzung der ihr gewidmeten Anstalten gegen die „höheren Schulen“, die Willkür bei Besetzung von Lehrstellen — diese und noch andere Zeichen eines allseitigen und planmäßigen Rückganges erwecken in der Lehrerschaft Staunen und Besorgnis.“ (Wenn freilich die Lehrerschaft lange Jahre sich dupiren und einlullen lässt, ohne den Schalk zu merken, dann soll sie sich nicht wundern, wenn ein unsanftes Erwachen folgt.)

Aus der Schweiz. In Basel hat der Regierungsrath die Fortführung der katholischen Privat-Secundarschule untersagt, weil den Lehrkräften die gesetzliche Befähigung mangelte. Die Schüler der aufgelösten Anstalt sind den Staatsschulen überwiesen worden. Großrath Huber hat beantragt, den Religionsunterricht aus dem Schulorganismus auszuscheiden. Dies dürfte in der That das einzige Mittel sein, dem immer wiederkehrenden confessionellen Hader ein Ende zu machen.

Der Regierungsrath von Thurgau hat beschlossen, vom nächsten Frühjahre an in allen Schulen des Cantons eine neue Orthographie einzuführen und die Schulbücher in derselben drucken zu lassen. Es fragt sich nur, ob diese neue Orthographie allerseits durchdringen und von Bestand sein wird.

Der Erziehungsdirector Gobat in Bern bezeichnet die Einführung des Handarbeitsunterrichtes in die Knabenschulen als eine Nothwendigkeit und will dieselbe mit allen Kräften fördern. Dagegen hat sich der Cantonallehrerverein von Baselland entschieden gegen die Einführung der Handarbeit in den Organismus der Volksschule ausgesprochen.

Bei Bleuler-Hausheer & Cie. in Winterthur ist das XXII. „Neujahrs-Blatt der Hilfsgesellschaft von Winterthur“ erschienen. Es bringt ein lebensvolles Bild der „Erholungsreise eines Pädagogen aus Pestalozzis Schule“, zusammengestellt von unserm unermüdlichen Pestalozziforscher Morf. Der reisende Pestalozzijünger ist Johannes Niederer, sattsam bekannt aus seiner Stellung in dem Institutskreise von Yverdon. Die geschilderte Reise fällt in den Herbst 1805 und lohnte eine nähere Beleuchtung, weil sie ein reiches Material lieferte zur Biographie und Charakteristik des großen Pädagogen, dem sich Niederer angeschlossen hatte, und weil sie einem mit jugendlicher Begeisterung dem Meister und seiner Sache ergebenen Jünger Veranlassung gab, die wichtigsten Anliegen seines Herzens und die höchsten Ziele seines Strebens auszusprechen. Die Briefe nun, welche Niederer auf seiner Reise schrieb und empfing, bilden den Hauptinhalt des angezeigten „Neujahrs-Blattes“ und machen dasselbe zu einem frischen Quell erhebender Gedanken und zu einem Originalbeitrag zur Geschichte Pestalozzis und seines Kreises.

Wien. Der Verein „Mittelschule“ hat den Bericht über seine Thätigkeit im letzten Jahre (1883/84) veröffentlicht. Beigegeben sind: 1. ein Vortrag von Prof. Dr. J. Obermann „Über die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums“, 2. ein Bericht über die dem Geh. Oberregierungsrathe Herrn Dr. H. Bonitz in Berlin dargebrachte Ehrenbezeigung.

Aus dem Jahresberichte ist ersichtlich, dass der Verein „Mittelschule“, dessen Mitglieder der Mehrzahl nach Directoren und Professoren der Wiener Gymnasien und Realschulen sind, dem aber auch Collegen höherer Schulen in anderen österreichischen Städten, sowie hervorragende Professoren der Universität und der technischen Hochschule in Wien, ingleichen Gelehrte anderer Berufsstellung angehören, mit jedem Jahre ein regeres Leben entfaltet und an Ansehen und Mitgliederzahl zunimmt. Die letztere betrug im abgelaufenen Jahre 313.

Von den acht Vereinsabenden des Berichtsjahres waren fünf zum größten Theile der Discussion über die philosophische Propädeutik gewidmet. Unter diesem Titel wird nämlich in den österreichischen Gymnasien seit vielen Jahren ein Abriss der Logik und Psychologie gelehrt; die Ersprießlichkeit dieses Unterrichtes ist aber schon seit geraumer Zeit zweifelhaft geworden, und fast allgemein ist die Ansicht, dass derselbe einer durchgreifenden Reform bedürfe, wenn er nicht, wie einzelne fordern, aus dem Lehrplan der Gymnasien gänzlich ausgeschieden werden soll. Der oben erwähnte Vortrag von Dr. Obermann leitete nun die Erörterung des Gegenstandes in geistvoller und anregender Weise ein, indem er den üblichen propädeutischen Unterricht einer scharfen Kritik unterzog. Wir empfehlen den Vortrag, ohne ihm allenthalben zuzustimmen, der Aufmerksamkeit der Fachkreise und führen nur einige markante Stellen aus demselben an. „Wie viel wirklich Brauchbares liefert für den Mittelschulunterricht die logische und psychologische Wissenschaft? Man muss gestehen: sehr wenig. Eigentlich philosophische Untersuchungen sollen im Gymnasium nicht betrieben werden; es soll ferner durch den propädeutischen Unterricht keine Voreingenommenheit für irgend ein philosophisches System erzeugt werden. Es blieben also nur die empirisch feststehenden Elemente der Logik und Psychologie übrig. Wenn man nun deren Umfang nach dem Maßstabe feststellt, dass sie nur das wirklich Wissenswerte, nur solches enthalten sollen, was als nothwendiger Bestandtheil einer höheren allgemeinen Bildung erachtet wird, so vermögen die Materien dieser beiden Disciplinen thatsächlich nicht mehr als einen einjährigen Cursus von zwei wöchentlichen Stunden auszufüllen“. In Wirklichkeit wird ihnen aber in den österreichischen Gymnasien die doppelte Zeit, nämlich ein zweijähriger Cursus mit zwei wöchentlichen Stunden gewidmet. — Obermann meint, dass man heute die von ihm beantragte Beschränkung um so weniger zurückweisen könne, als bereits vor hundert Jahren Kant in Bezug auf die Subtilitäten der Logiker bemerkt habe: „Die wissenswürdigen Dinge häufen sich zu unseren Zeiten. Es bieten sich Reichthümer im Überflusse dar, welche einzunehmen wir manchen unnützen Plunder wieder wegwerfen müssen. Es würde besser sein, sich niemals damit zu belästigen.“

Ferner weist Obermann darauf hin, dass ein zu breit angelegter und dem Inhalte nach wenig wertvoller Unterricht in der Propädeutik keineswegs geeignet sei, das Interesse für philosophische Studien zu beleben, dasselbe vielmehr schädige, wie denn thatsächlich an den österreichischen Hochschulen verhältnismäßig nur wenige Studenten an den pilosophischen Vorlesungen theilnehmen. An den approbirten Lehrbüchern tadelt Obermann u. a., dass sie „sehr stark mit Elementen der Herbartschen Psychologie versetzt“ sind, „was den Ansichten, die mit der Einrichtung dieser Disciplin verbunden waren, direct

entgegenläuft, indem dadurch die Unbefangenheit des Blickes getrübt und die Schüler vorzeitig für die Anschauungsweise eines Systems voreingenommen werden". Es sei ursprünglich ausdrücklich vorgeschrieben gewesen, dass „solche Hypothesen, welche den täuschenden Schein einer Darlegung des Erfahrungsmäßigen annehmen", streng ausgeschlossen würden. Obermann will Herbarts Verdienste um die Psychologie nicht leugnen und gibt zu, dass manche der von ihm aufgestellten Begriffe verwendet werden können. „Dagegen", fährt er fort, „bestreite ich, dass seine Psychologie in dem Ausmaße, wie sie thatsächlich in unseren approbirten Lehrbüchern verwendet wird, als eine mit der Erfahrung zusammenfallende zu bezeichnen sei; und das ist keine individuelle Meinung. Seine ganze Theorie der Hemmungen, noch mehr die Reduction der Gefühle und Strebungen auf Vorstellungen ist gar sehr hypothetisch und gehört somit nicht in die empirische Psychologie. Der Lehrer, der mit diesen Ansichten nicht einverstanden ist, befindet sich, da unsere Lehrbücher sämmtlich mit den Herbartschen Anschauungen vom Anfang bis zum Ende imprägnirt sind, in einer fatalen Lage. Den Schülern gegenüber aber ist es nicht zu verantworten, ihre Köpfe mit solchen Theorien von fraglichem Werte zu füllen, da sie ihre Zeit zur Erwerbung so vieler anderer und nützlicherer Kenntnisse zu verwerten haben."

Auch in der sehr umfänglichen Debatte, welche sich an Obermanns Vortrag anschloss, und welche in dem neuesten Jahresberichte des Vereines „Mittelschule" in der Hauptsache wiedergegeben ist, wurde wiederholt betont, dass eine Hauptursache der unbefriedigenden Resultate des propädeutischen Unterrichtes in den approbirten Lehrbüchern liege, welche nach der Parole „Herbart und wieder Herbart" angefertigt seien, „als ob Kants Kritik der reinen Vernunft im Monde geschrieben worden wäre" und die trefflichsten Kritiken der Herbartschen Lehren nichts zu bedeuten hätten. — Und in der That hat alles, was vor und nach Herbart geleistet worden ist, nichts zu bedeuten, wo das System des letzteren sich einer ausschließlichen Protection erfreut und durch staatlich approbirte Lehrbücher Schülern und Lehrern aufoctroyirt wird. Und so stehen die Dinge in Österreich seit Jahrzehnten: selbst mit der Kirche, von der Concordatszeit an bis heute, haben die Herbartianer stets auf gutem Fuße gestanden. Und so konnten sie ihr System eben auch in den propädeutischen Gymnasialunterricht einschmuggeln und ungestört fructificiren, freilich nicht zu Nutzen der studirenden Jugend und nicht zur Mehrung des Interesses für philosophische Studien. Die Opposition, welche sich endlich, wenn auch noch behutsam, zu regen beginnt, ist ein deutlicher Beweis dafür, dass die Gebrechen des privilegirten Systems, welche in philosophischen Fachkreisen längst blosgelegt sind, nun auch den praktischen Schulmännern immer klarer werden und von denselben um so weniger länger ignorirt werden können, als es für sie eine Gewissenssache ist, die studirende Jugend mit der Eindrillung unfruchtbarer und unhaltbarer Lehrmeinungen zu verschonen, dieselbe vielmehr zu einem wahrhaft geistbildenden Studium anzuleiten und mit Liebe zur Wissenschaft zu erfüllen. Wir bemerken hier nur noch, dass die angedeutete Kritik des Herbartschen Systems und der nach ihm angefertigten approbirten Lehrbücher im Vereine „Mittelschule" keine Widerlegung fand, und dass niemand den Versuch machte, die angefochtenen Schulsatzungen zu vertheidigen. Über den Wert des propädeutischen Gymnasialunterrichtes an sich gingen die Ansichten noch

ziemlich weit auseinander, was schon daraus erklärlich ist, dass der bisher prakticirte Dogmatismus den Charakter des ganzen Lehrfaches getrübt hat; doch wurde Obermanns These, dass dasselbe auf einen einjährigen, wöchentlich zweistündigen Cursus in der achten (obersten) Gymnasialclasse zu beschränken sei, von der Majorität angenommen.

Lebhaften Anklang fand im Verein „Mittelschule“ der von einigen seiner Mitglieder angeregte Gedanke, Herrn Dr. Hermann Bonitz in Berlin zur siebzigsten Wiederkehr seines Geburtstages (am 29. Juli 1884) eine Ovation darzubringen. Dieser ausgezeichnete Pädagog hat nämlich in den Jahren 1849—1867 in Wien gewirkt, hier nicht nur als Professor der classischen Philologie, sondern auch als Mitglied des Unterrichtsrathes eine für Wissenschaft und Schule höchst ersprießliche Thätigkeit entfaltet, insbesondere die Organisation der Gymnasien wesentlich gefördert und namentlich auch im Verein „Mittelschule“ ein ehrenvolles und dankbares Andenken hinterlassen. Da er aber auch außerhalb Wiens in unserem Vaterlande zahlreiche Freunde und Verehrer hat, so richtete der Verein „Mittelschule“ an sämmtliche Hoch- und Mittelschulen Österreichs und an die bedeutenderen gleichartigen Anstalten Ungarns die Einladung, an der beabsichtigten Gratulation theilzunehmen. Das Vorhaben fand vielseitige und warme Zustimmung und gestaltete sich zu dem Plane, Herrn Dr. Bonitz eine aus Silber gegossene und künstlerisch ausgestattete Pallas Athene zu verehren; auf dem aus belgischem Marmor gefertigten Sockel der Statuette sollte vorn ein von Prof. Gomperz gedichtetes Dedications-Epigramm in griechischer Sprache eingravirt werden, während die übrigen drei Seiten des Sockels die Namen der Gratulanten tragen sollten. Unter dem gelehrten Beirathe des Prof. Berndorf wurde das Kunstwerk von dem Hof- und Kammer-Graveur Herrn Jauner in Wien dem Plane entsprechend und höchst geschmackvoll ausgeführt. Es fand sowol in Wien als in Berlin großen Beifall und bereitete dem Gefeierten große Freude. Die Statuette repräsentirt einen Wert von 750 Gulden. Näheres über dieselbe, sowie über die dem Jubilar dargebrachte Ovation überhaupt enthält der oben erwähnte Bericht.

Minder erfreulich war eine andere Personalangelegenheit, mit welcher sich der Verein „Mittelschule“ in diesem Jahre befassen musste. Herr Prof. Vogt nämlich, ein den Lesern des „Pædagogiums“ nicht unbekannter Heißsporn der sogen. wissenschaftlichen Pädagogik, hat nämlich in einer Broschüre unter dem Titel „Das pädagogische Universitäts-Seminar“ eine lange Reihe gehässiger Ausfälle veröffentlicht, von denen mehrere, theils indirect, theils direct, gegen den Verein „Mittelschule“ gerichtet sind. Der Ausschuss desselben hielt eine eingehende Berathung über die solchem Gebaren gegenüber einzunehmende Haltung und kam einhellig zu folgendem Beschluss: „Der Ausschuss schlägt dem Plenum vor: keine weiteren Schritte zu unternehmen und über die Sache zur Tagesordnung überzugehen. Motive: Die Schrift Dr. Vogts enthält allerdings Angriffe auf den Verein „Mittelschule“, aus deren Inhalte sich geflissentliche Entstellungen nachweisen lassen, und deren Form und Ton von einer gewissen Gehässigkeit zeugen, wie sie der Verfasser schon bei einem anderen Anlasse im Jahre 1870 in dem Journale „Presse“ gegen den Verein bekundet hat, wobei es ebenso wie in der vorliegenden Schrift auf Schädigung des Vereins abgesehen war. Aber eine etwaige Replik auf einzelne

Pnnkte der Broschüre oder eine nachdrucksvolle Kundgebung in öffentlicher Sitzung oder endlich ein durch die öffentlichen Blätter mitgetheiltes Schreiben an Herrn Dr. Vogt würde dem Autor nur die gewünschte Handhabe bieten, seiner Schrift zu einer gewissen Bedeutung zu verhelfen, die sie nicht hat, und eine weitere Verbreitung zu ermöglichen, die sie in keiner Weise verdient.“ — Dieser Antrag des Ausschusses wurde vom Plenum ohne Debatte einstimmig angenommen, die würdigste Abfertigung einer unwürdigen Herausforderung. — Wenn Herr Vogt den Beruf und die Fähigkeit in sich fühlt, eine epochemachende und heilsame Schulreform zu bewerkstelligen, so könnte er im Verein „Mittelschule“ einen dankbaren Boden seiner Action finden, da derselbe jedem vernünftigen Vorschlage mit Freuden zustimmt. Es wäre also Herrn Vogt zu rathen, in diesem Vereine seine rettenden Ideen zu entwickeln; er würde da vor einem Auditorium sprechen, welches sich zwar kein X für ein U vormachen lässt, welches aber fachwissenschaftliche und pädagogische Fragen freimüthig, gründlich und mit parlamentarischem Anstande zu behandeln gewohnt ist. Herr Vogt zieht es jedoch vor, dem Vereine fern zu bleiben, selbst dann, wenn Fragen behandelt werden, die ihm sehr nahe liegen sollten (vgl. die Verhandlungen über Propädeutik), den Verein aber in gehässigen Pamphleten herabzusetzen. Ob es ihm dadurch gelingen wird, sich in wissenschaftlichen und besonders in pädagogischen Kreisen einiges Ansehen zu erwerben, das ist hierorts sehr zweifelhaft, nnd man würde überhaupt kaum Notiz von ihm nehmen, wenn er sich nicht dann und wann durch ein Agitations- und Schmähschriftchen bemerklich machte. Da er jedoch seiner auswärtigen Kameradschaft ans Herz gelegt hat: „durch eifrige und geschickte Agitation, besonders in der politischen Presse, der Abhandlung (nämlich der oben erwähnten Broschüre) den Einfluss zu sichern, den sie ihrer Bedeutung nach auszuüben im stande ist“ — so dürfte es der „Idee der Billigkeit“ entsprechen, wenn mitgetheilt wird, was man in Wien von Herrn Vogt und seinen literarischen Leistungen hält. K.

Professor Stoy in Jena, bisher Vorstandsmitglied des famosen „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, hat sich von den Zillerianern losgesagt. Seine Äußerungen lauten sehr entschieden: „Es ist sehr an der Zeit, dass dem fanatischen Gebaren der neuen Propheten von allen Seiten Einhalt gethan werde. Ich habe an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Antheil. Ich halte dieselben für verderblich. Mir ist das Ganze durchaus antipathisch. Alles Neue in diesem Zillerthum ist nicht gut, alles Gute in demselben nicht neu.“ — Nun muss der siebzigjährige Herbartianer und Professor wol auch zu einem boshaften Ignoranten gestempelt werden. Wer besorgt diesmal das Geschäft?

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Moderner Kriticismus.

*Von Professor **Hugo Eichler**-Wien.*

Die großen Fortschritte der Naturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten waren nothwendig von einer gewissen Zersplitterung der geistigen Thätigkeit begleitet; zugleich verlor die schulmäßige, officielle Philosophie unter den Gebildeten mehr und mehr an Ansehen und Achtung. Erst seit wenigen Jahren macht sich ein Rückschlag bemerkbar: die Fachgelehrten rufen zur Sammlung auf und verlangen, dass die gewonnenen Erfolge einer einheitlichen Weltanschauung eingeordnet werden; die Philosophen greifen auf Kant zurück, suchen ihn besser zu verstehen, als seine früheren Schüler und Anhänger, und streben, ihn der Welt im modernen Gewande fasslich vorzuführen. Die Gegenwart zeigt eine Annäherung der Naturwissenschaften und der Philosophie, eine Erscheinung, die man nur mit Freuden begrüßen kann. Zu den schönsten Früchten dieser Wechselbeziehung ist Dr. Fritz Schultzes*) „Philosophie der Naturwissenschaften" (Leipzig 1882, E. Günther) zu rechnen.

Der Grundgedanke des bedeutenden Werkes ist darwinistisch. Es betrachtet Geschichte, Kritik und Resultate der Philosophie vom Standpunkte der geistigen Entwicklung der Menschheit, als ein Ganzes: ihm sind die einzelnen Philosophen ebenso viele Blüthen am Stamme der menschlichen Erkenntnis, welche alle derselben Wurzel entsprossen, demselben Ziele zustrebend, in nothwendiger Aufeinanderfolge sich aneinander reihen; ihm erscheinen die verschiedenen Systeme als nothwendige Ruhepunkte des folgerichtigen Fortschrittes im Erkennen der Beziehung zwischen Object und Subject.

---

*) Den älteren Lesern des „Pædagogiums" wird Prof. Schultze als Mitarbeiter an unserer Zeitschrift in gutem Andenken sein, obwol er in derselben theilweise anonym geschrieben hat. D.

Der erste Theil behandelt die „geschichtliche Entwicklung“ und zwar im ersten Abschnitte „das Zeitalter der naiven Erfahrung oder der einseitig-unkritischen Betrachtung des Objectiven“. Wir lernen darin die jonischen Philosophen kennen und mit ihnen den Keim der Entwicklungslehre, dann die Pythagoräer und das Princip der Form, als den Urquell des Idealismus und der Teleologie. Es folgen die Eleaten, als Entdecker des Problems vom „Werden“ und als die Erfinder des ontologischen Beweises. Ferner werden Empedokles und Anaxagoras, die Begründer der dualistischen Weltanschauung, und Demokrit, der letzte der griechischen Naturphilosophen, vorgeführt. Der zweite Abschnitt trägt die Überschrift: „Das Zeitalter der Begriffe oder die Entstehungsgeschichte der Naturverachtung“. Sie beginnt mit Sokrates und Plato, entwickelt sich zum Skepticismus, Epikureismus und Stoicismus und erreicht ihren Höhepunkt mit der Gründung des Christenthums. Im Ausgang des vierten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung erfolgt durch Augustin der Abschluss der Dogmen-Bildung, und es tritt die Nacht des Mittelalters ein, welcher erst im dreizehnten Jahrhundert mit Thomas von Aquino eines neuen Tages Dämmerschein folgt. Der Dämmerzeit sind noch die Humanisten beizuzählen bis Giordano Bruno. Im dritten Abschnitte wird das „Zeitalter des Ausgleiches zwischen dem Objectiven und dem Subjectiven oder das Zeitalter der kritischen Erfahrung“ behandelt mit den Unterabtheilungen: realistischer Naturalismus (Franz Baco von Verulam); idealistischer Naturalismus (Descartes, Spinoza, Leibniz); skeptischer Naturalismus (Locke, Berkeley, Hume); und kritischer Naturalismus (Immanuel Kant).

Im zweiten Theile seines Werkes stellt sich Schultze die Aufgabe, den Leser mit den „Ergebnissen der geschichtlichen Entwicklung“, das ist mit dem kritischen Empirismus, vertraut zu machen. Zu einiger Übersicht des Inhaltes lassen wir die Aufschriften von den wichtigsten der zwölf Capitel hier folgen: „Synthetische Urtheile a priori.“ „Die Erfahrungswelt als Vorstellungswelt.“ „Raum und Zeit.“ „Geschichte der Vorstellungslehre.“ „Bewusstsein und Welt oder Subject und Object.“ „Die Apriorität der Causalität.“ „Der Schein des Ding-an-sich-Seins der Vorstellungswelt.“ „Grundsätze des kritischen Erkennens.“ „Kritik der dogmatischen Metaphysik.“ „Wissenschaft und Religion oder Wissen und Glauben.“

Wir freuen uns, dass es dem Verfasser gelungen ist, dem Kriticismus ein modernes Kleid anzulegen; der Gebrauch von Wörtern in einer dem gemeinen Sinne zuwiderlaufenden Bedeutung und unge-

wöhnliche Kunstausdrücke sind vermieden; im Gegentheile, die von Kant angewendeten Barbarismen werden aufgeklärt. Der Vortrag des Verfassers ist sehr gefällig, klar und stellenweise schwungvoll. Die neuen Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften werden als Stützen des Kriticismus herangezogen; so die Vererbungs-Theorie zur Erklärung der Möglichkeit der Apriorität; die Beschränkung der Sinneseindrücke auf zehn in jeder Secunde zum Beweise der Subjectivität von Raum und Zeit. Kants Kategorien werden fallen gelassen, an deren Stelle tritt einzig die Causalität, ja dieser wird sogar eine Apriorität vor Raum und Zeit eingeräumt. Das letzte Capitel sucht den Ausgleich zwischen Wissen und Glauben herbeizuführen, der Vorrede entsprechend, welche Versöhnung verkündet.

Als Ergebnis moderner Forschung bezeichnet der Verfasser die natürliche Erklärung der Entstehung des Christenthums aus der Begegnung mosaischer und griechischer Weltweisheit zu Alexandrien. Philon lehrte schon mehrere Jahrzehnte vor Jesu die Grundsätze des Christenthums. Wenn auch, sagt Schultze, „das Dogma die zersetzende Wirkung historischer Kritik hat erfahren müssen, so ist natürlich dem ethischen Wert der Lehren Jesu, mit dessen Unvergleichbarkeit der Wert irgend eines Dogmas gar nicht in Parallele zu setzen ist, dadurch nicht im mindesten Abbruch gethan; vielmehr bleibt es eine unerschütterte Wahrheit, dass kein System der Ethik auch nur im geringsten je hinausgekommen ist über die von höchster, innigster, edelster Menschenliebe durchdrungenen Grundsätze, wie sie etwa in der Bergpredigt niedergelegt sind, ganz abgesehen davon, dass der Urbeber dieser Grundsätze sie nicht bloß lehrte, sondern sie lebte.“ —

So sehr uns nun Schultzes Darstellung der Geschichte der Philosophie und seine Auffassung des Kriticismus angesprochen hat, so wenig vermögen wir ihm in allen naturwissenschaftlichen und mathematischen Einzelheiten zuzustimmen.

Nicht die Axiome Euklids wollen wir gegen den Verfasser vertheidigen; im Gegentheile stimmen wir ihm bei, dass es an der Zeit sei, dieselben der Vergessenheit anheim zu geben. Aber der Untersuchung über Raum und Zeit ist eine lange Ausführung in der Weise von Riemann und Helmholtz über begriffliche, nicht anschauliche Raumgebilde einverleibt, welche geeignet ist einen Skepticismus hervorzurufen, der heute nicht mehr gerechtfertigt zu werden vermag Die Frage nach dem von Null verschiedenen Krümmungsmaße des dreidimensionalen Raumes und nach der Beschaffenheit vierdimensio-

naler Gebilde wurde von verschiedenen Mathematikern, namentlich auch von Scheffler, der Rechnung unterzogen, und es hat sich gezeigt, dass eine solche Rechnung auf Widersprüche und Unmöglichkeiten führt, womit erwiesen ist, dass der nicht anschauliche Raum auch begrifflich nicht möglich, dass er vielmehr eine Fiction, deren Lebenskraft mit ihrer Schaffung erschöpft ist.

Die Rechnung entscheidet über die Glaubwürdigkeit einer Hypothese. Dies sagen wir auch bezüglich der naturwissenschaftlichen Anschauungen Schultzes, da er das Atom und den Lichtäther als unhaltbare Annahmen verwirft. Ja, hypothetisch sind diese Dinge allerdings, aber doch weit weniger als — was sagen wir gleich — als etwa die Ideale Platons. Wir wollen unsere Meinung an einem Beispiele darlegen. Tycho de Brahe vermochte die Theorie des Copernicus mit gewichtigen, sachlichen Gründen abzulehnen; die Bedeutung derselben trat aber völlig zurück, nachdem es Kepler und Newton gelungen war, die Bewegung der Planeten aus den Gesetzen der Mechanik mathematisch zu erklären, obwol es erst unserem Jahrhunderte vorbehalten war, Tychos Einwurf zu erledigen. Heute allerdings sehen wir die Jahresbewegung der Erde an der Aberration der Fixsterne sich spiegeln, und beobachten die tägliche Drehung mittels des Foucaultschen Pendelversuches in unserem Zimmer.

Es scheint uns, wir stehen mit Atom und Lichtäther auf demselben Standpunkte, wie die Zeitgenossen Tychos und Kepplers mit der Bewegung der Erde. Sehen und greifen können wir sie nicht, aber der Rechnung haben sie sich gefügt, und damit sind sie der Wirklichkeit viel näher gebracht, als es die Ideale Platons jemals waren.

Wenn wir aber auch dem Verfasser in den beiden bezeichneten Richtungen nicht zu folgen vermögen, so können wir doch nicht lebhaft genug sein Buch, als die beste Einführung in das Studium der Philosophie und ganz besonders des Kantschen Kriticismus empfehlen.

Zur Fremdwörterfrage.

*Von **Heinrich Doberenz**-Löbau.*

In Nr. 13 des letzten Jahrgangs der „Gegenwart“ findet sich ein höchst beachtenswerter Aufsatz von Hermann Riegel in Braunschweig: „Die Fremdwörterseuche und die preussischen Schulen.“ In gerechter Entrüstung zürnt der Verfasser jener Zeilen gegen den Fremdwörterunfug, der neuerdings in den preußischen Schulen von den Behörden sogar gepflegt und gefördert wird. Oder wäre dem nicht so? Wie könnten sonst so viele und so ganz unnöthige Fremdwörter in dem Lehr- und Wörterbuche der neuen Orthographie Platz gefunden haben! Die Art und Weise, wie Riegel diesen wichtigen Gegenstand behandelt, verdient wol, dass man nochmals darauf zurückkommt. Mir ist beim Lesen jener Zeilen das Wort nicht aus dem Sinn gekommen:

„Und weiht, von edlem Eifer warm,
Der Wahrheit seinen treuen Arm.“

Wem es nur irgend möglich, der nehme doch ja jene Nummer der „Gegenwart“ nochmals zur Hand, beherzige, was Riegel sagt und mache dessen Entrüstung, aber auch dessen Grundsätze zu den seinigen. Es bleibt doch vielleicht hie und da ein Gedanke haften; so manches Wort findet doch endlich den günstigen Boden, keimt, schlägt Wurzel und trägt köstliche Frucht. — Jedoch für mich hat Riegels Aufsatz noch ein anderes Verdienst gehabt. Gleich im Eingang wird ein Werk erwähnt: „Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Mahnruf an alle nationalgesinnten Deutschen. Von Hermann Riegel.“ (Leipzig, 1883 Fr. W. Grunow.) Ich ließ mir sogleich das vorzüglich ausgestattete und billige Schriftchen kommen. Und wahrlich, nie habe ich eine Mark — der Preis des kleinen Werkes — und eine kurze Stunde Zeit zum Durchlesen der 60 Seiten besser

angewendet! Der mächtige Wunsch aber, Gesinnungsgenossen und Mitkämpfer gegen die Fremdwörterseuche zu werben, drückte mir die Feder in die Hand, um an dieser Stelle ganz besonders und ganz nachdrücklich auf jene treffliche Schrift aufmerksam zu machen. —

In einer Art Vorwort sagt Riegel, er sei sich wol bewußt, dass er durch seine Schrift in erster Linie Spott ernten werde, doch dies solle ihn nicht abhalten, offen und entschieden für die gute Sache einzutreten. Jetzt wird viel geschrieben über Sprachrichtigkeit, Rechtschreibung u. dergl., aber die unendlich wichtigere Sprachreinheit wird gewissenlos außer Acht gelassen. Das Streben, die deutsche Sprache von ihren Schmarotzern zu befreien, braucht darum noch lange nicht in kleinliche und lächerliche Deutschthümelei, in Fremden- und Franzosenfresserei auszuarten. „Eine moderne Sprache wird auch Ausdruck und Spiegel des großen internationalen Lebens der Völker sein müssen, und Wörter, die allen diesen Völkern gemeinsam sind, künstlich zu verdeutschen, wäre vielleicht nur ausnahmsweise angebracht. Ich eifere nicht blind gegen die Fremdwörter überhaupt, wol aber mit Nachdruck gegen das Übermaß und die Geschmacklosigkeit in der Anwendung derselben, namentlich der französischen. Mein Grundsatz ist: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann." Diese Worte kennzeichnen genugsam Riegels Standpunkt zur Fremdwörterfrage, und dieser Standpunkt ist der einzig richtige, den wir alle einnehmen und demgemäß wir handeln sollten. Dann erzählt uns Riegel, dass er seine Erfahrungen in dieser Sache während seiner mehr als fünfundzwanzigjährigen schriftstellerischen Thätigkeit gewonnen habe. Auf diese Erfahrungen gestützt, versichert er, dass nur schlechte Gewohnheit und Bequemlichkeit uns hindere, ein reines Deutsch zu reden und zu schreiben. „Ihr müßt wollen, nur wollen, ernst und redlich wollen!" So, ruft uns Riegel wieder und immer wieder zu. Hierauf erfahren wir, wie er schon während seiner Schul- und Studienjahre den Kampf gegen die Fremdwörter begonnen. Wie bedenklich weit das Übel überhaupt vorgeschritten ist, wie tief dies schleichende Gift in unser Fleisch und Blut eingedrungen, können wir aus Riegels Bekenntnis schließen: — — „aber bisweilen ließ doch die Spannkraft nach, und ich könnte jetzt leicht noch manches Wort hinauswerfen, das ich vor fünf, zehn und zwanzig Jahren noch ruhig drucken ließ." —

Den ersten Theil seiner Schrift überschreibt Riegel: „Der heutige Zustand." Er entrollt uns hierin auf 18 Seiten in kurzen markigen Strichen ein treues, aber um so entsetzlicheres Bild unsers

Fremdwörterelends, indem er uns die anerkannt besten und bekanntesten zeitgenössischen Schriftsteller vorführt; wir sehen, wie unnöthig und gräßlich sogar ein Melchior Meyr, Paul Heyse, Emil Brachvogel und Paul Lindau unsere reiche, schöne Sprache mischen und entstellen. Ja, sogar unsere eigentliche Dichtung hat nicht mehr Kraft und Selbstachtung genug, das fremde Geschmeiß wegzuweisen, so da zu ersehen an Leuthold, Julius Wolff und Wilhelm Tappert. Das traurigste Zeichen der Zeit ist's aber wol, wenn Karl Weizsäcker in seiner Übersetzung des Neuen Testamentes Luthers Kernworte durch Fremdlinge ersetzt. Soll das eine bessere Verdeutschung sein? Die von Riegel angeführten Beispiele klingen geradezu lächerlich und hinterlassen einen höchst peinlichen Eindruck. — Hierauf kommt Riegel auf die Sprache des gewöhnlichen Lebens. Da sehen wir, wie wir selbst tagtäglich den Unfug mit hegen und pflegen. Das vorgehaltene Spiegelbild ist häßlich genug; es muss Abscheu erwecken, muss bei jedem Deutschen, der sein Volk wahrhaft liebt, zur Selbstprüfung, Selbstüberwachung und Umkehr mahnen. Ganz besonders hebt hierbei der Verfasser die widerwärtigen Gewohnheiten der Kaufleute und Behörden, namentlich der Militärbehörden, hervor. Ihre eigentlichste Brut- und Pflegestätte hat jedoch die Fremdwörterseuche in den Zeitungen. Wir sehen, wie irgend eine Zeitung eine jener Missgeburten zu Tage fördert; sofort findet sie überall freundliche Aufnahme, und in erschreckend kurzer Zeit hat sie sich mit einem Schein des Rechts das Heimatsrecht angemaßt. Gegen diese Unart der Zeitungsschreiber haben schon Leibniz und Gottsched — leider aber ohne Erfolg — den Krieg eröffnet. Sollen aber denn auch noch jetzt, jetzt da wir endlich ein großes und starkes Volk geworden, jetzt da unser Volksbewußtsein so mächtig sich gehoben, sollen alle diese älteren und neueren Mahnrufe ungehört verklingen? Nein! und abermals nein! Drum lese ein jeder national gesinnte Deutsche, was Riegel im 2. Theile seines Werkchens sagt, den er überschreibt: „Der Kampf gegen das Übel.“ — Um die Krankheit in der Wurzel zu treffen, wird uns zuerst gezeigt, wie sie entstanden ist. Vor allem ist unser politischer Verfall im 17. Jahrhunderte Grund und Ursache dieses Fremdwörterunfugs gewesen. Was durch das politische Elend angefangen war, wurde von den Höflingen und Gelehrten fortgeführt; je bunter und unverständlicher ihr Kauderwelsch war, desto vornehmer und gelehrter dünkten sie sich. Wiewol nun heute jener Grund nicht mehr vorliegt, will uns die schlechte Gewohnheit nicht mehr loslassen, und diese Macht der Gewohnheit

ist um so grösser und schädlicher, als sie leider durch Eitelkeit und Ziererei unterstützt wird. Es hätte ja auch sonst diese Unart der Deutschen ausgerottet werden müssen, da schon seit Jahrhunderten die edelsten deutschen Männer dagegen zu Felde gezogen sind. Riegel gibt uns hier eine kurze Geschichte dieses Kampfes. Alles Ermahnen, alles Schreiben gegen den Gebrauch der Fremdwörter, alle Vereinigungen zu gemeinschaftlichem Kampfe haben nicht gefruchtet; folglich muss auf andere Mittel und Wege, auf andere Waffen gedacht werden, und diese gibt uns Riegel in seinem 4. Theile: „Vorschläge zur Abhilfe.“ —

In erster Linie warnt er vor dem blinden Eifer Einzelner. Auch von freiwillig aus dem Volke herauswachsenden Bewegungen verspricht er sich wenig Erfolg. Eine Sprachreinigung kann blos dann ihr Ziel erreichen, wenn 1. die Verwaltung die Sache in die Hand nimmt. In der Post- und Gerichtssprache ist bereits ein glücklicher Anfang gemacht. Nun gilt's, mit Einsicht und mit Beharrlichkeit auf dem betretenen Pfade fortzuschreiten. Wenn der Staat das Beispiel gibt, werden Stadt- und Gemeindebehörden und Genossenschaften aller Art sich von selbst bald zur Nacheiferung gedrungen fühlen. Eine Hauptarbeit am Sprachreinigungswerke fällt 2. der Schule zu. Der Pflege der Muttersprache ist noch mehr Sorgfalt als bisher zu widmen; der Lehrer selbst muss sich im Vortrag und in Schrift in die strengste Schulung nehmen und die strengste Selbstüberwachung üben, und das umsomehr, da er selbst in diesem sprachlichen Bummel erzogen worden ist. Fast noch eindringlicher als an die Volksschullehrer richtet sich dieser Mahnruf an die Lehrer an den höheren Schulen und Universitäten und an die Schulbehörden. — Zuletzt aber fordert Riegel mit Du Bois-Reymond entschieden die Stiftung einer Akademie von Reichs wegen. Das schon angeführte: „Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann“, müsse der oberste Grundsatz dieser Anstalt werden. Gelehrte, Dichter und Schriftsteller würden den Stamm der Akademie zu bilden haben, doch würden vorübergehend Männer aus den verschiedensten Berufskreisen heranzuziehen sein. Beim Aufsuchen der neuen Ausdrücke müsse man vor allen Dingen die alt- und mittelhochdeutschen Sprachdenkmäler, die landschaftlichen Mundarten, ältere Staatschriften und die niederländische Sprache in Betracht ziehen. Wiederholt wird auch an dieser Stelle vor blinder Reinigungswuth gewarnt.

Dies ist in gedrängter Kürze der Inhalt des prächtigen Buches: „Ein Hauptstück von unserer Muttersprache.“ Einen richtigen Begriff

von seinem wahren Werte kann nur das Lesen des Buches selbst geben. Also man verschaffe sich's! Es wird bei jedem der erste Schritt werden, entschieden Stellung zu der Frage zu nehmen, und jene hassenswerte Gleichgiltigkeit, jenes unthätige Zusehen beim Fortschreiten dieser entsetzlichen Krankheit, die unser Volksthum zu vernichten droht, wird schwinden. Es ist ja fernerhin unmöglich, die Größe der Gefahr nicht zu sehen oder sie zu verkennen. Dann aber wird auch Gleichgiltigkeit und feiges Gehenlassen zur Mitschuld. Wir können, wir dürfen uns nicht mehr wahren deutschen Sinnes rühmen, wenn wir hier nicht mit Hand ans Werk legen. „Nur wollen, ernst und redlich wollen!" Wer aber mitthun will in diesem Kampfe, dem gibt Riegel die echten und rechten Grundsätze, dem stärkt er den rechten Eifer, dem zeigt er den rechten Weg, dem leiht er die rechten Waffen. Und noch dazu ist's eine wahre Lust, sein Deutsch zu lesen, ein gesundes, reines Deutsch, voll Mark und Kraft.

Anmerkung. Die Sache bedarf noch weiterer Beleuchtung. Hier will ich nur andeuten, dass ich den tiefsten Grund des Übels in der jahrhundertelangen Schädigung des nationalen Ehrgefühls durch Schule und Politik erblicke (vgl. meinen Vortrag „die Sprachenfrage", Pædag. V S. 331—351), und dass ich gegen staatliche Veranstaltungen zur Heilung schwere Bedenken habe. Doch sind die vorstehenden Anregungen dankenswert und es ist nur zu wünschen, dass sie eine nachhaltige Wirkung haben mögen! D.

Über die Bedeutung der Hausaufgaben.

Von Otto Leisner-Leipzig.

Die Frage nach der Nothwendigkeit, dem Wert und der Einrichtung häuslicher Aufgaben seitens der Schule ist eine alte. In unserer Zeit ist dieselbe aber um so wichtiger geworden, als sie eng zusammenhägt mit der allgemeinen Frage der „Überbürdung". Es wäre recht sehr zu wünschen, dass diese mit jener bald eine befriedigende Lösung fände. Ich bin weit entfernt zu glauben, dass ich dies endgiltig erzielen könnte; denn ich weiß, dass man auch Widerspruch gegen meine Ansichten und Forderungen erheben wird. Das soll mich jedoch nicht schrecken, da ich hoffe, etwas beitragen zu können zu einer befriedigenden Lösung der berührten Frage.

Die Forderung der Beseitigung aller häuslichen Aufgaben habe ich zum ersten Male gefunden bei E. Willms, Schulinspector und Director der höheren Mädchenschule in Tilsit, und zwar in seinem Bericht aus dem Jahre 1883 (in demselben Jahre erschienen als Separatdruck bei C. Chun, Berlin, unter dem Titel: Zur Neugestaltung der Schule).

Mir galt es vor allem, darzuthun, dass wir uns vor einem „Entweder — Oder" befinden und nun einmal nicht mehr bei Halbheiten stehen bleiben dürfen, denn was kann es bedeuten, wenn man z. B. in einer unlängst erschienenen, in mancher Hinsicht sehr beachtenswerten Schrift: „Zur Frage der Überbürdung in der deutschen Volksschule" von Scheel*), folgende Bemerkungen nebeneinander findet: „.... Ich will im Vorwege bemerken, dass die Berechtigung und Nothwendigkeit der Hausaufgaben überhaupt allgemein anerkannt ist, und dass sich ein Einwand dagegen schwerlich erheben lässt (S. 22.)." .... „Dass aber eben aus Mangel an pädagogischem Takt und psychologischer

*) Hamburg, C. Boysen 1883.

Einsicht im Punkte der häuslichen Arbeiten viel gesündigt wird, dafür gibt es so viel unzählige Beispiele, dass ich davon absehen will, einzelne herauszugreifen. Sehr oft wird dem Lehrer das Übermaß seiner Forderung erst klar bei der Correctur. Wer von uns sollte sich noch nicht auf einem solchen Mißgriff ertappt haben? Zur Vermeidung derselben empfiehlt es sich, zu Zeiten, namentlich wenn eine nene Art von Hausarbeiten auftritt, eiue oder einige Aufgaben in der Stunde anfertigen zu lassen. Weit bedenklicher aber sind die vielen häuslichen Arbeiten schon auf der Unterstufe. Im ersten Schuljahre sollte man gar keine obligatorische Hausarbeit von den Kindern verlangen (S. 24.).“ Und weiter: „Wieviel unglückliche Stunden und bittere Thränen mögen manchen sechsjährigen Kindern verursacht werden, wenn sie zu Hause lesen oder rechnen sollen und wissen es nicht anzufangen. Und der Erfolg? ..... Also weg mit den obligatorischen Hausarbeiten in der untersten Classe! Man täuscht sich, wenn man glaubt, das Ziel dieser Classe schneller und besser zu erreichen als ohne dieselben. Auch für das zweite Schuljahr wird meistens über das Vermögen der Kinder hinausgegangen. Da sollen sie erst lernen mit Tinte und Feder umzugehen und flugs wird ihnen eine schriftliche Arbeit zudictirt! Das sieht denn auch natürlich bei den meisten danach aus etc.“ Der Verfasser sagt dann weiter in demselben Zusammenhange, dass Kindern und Lehrern dadurch das Schulleben verbittert, die Schule für beide Theile zu einer Plage wird. „Ärger und Verdruss sind da die einzigen Gefühle, welche die Schule weckt“ (S. 25). „Der rechte Geist zeigt sich nur in der stillen selbstvergessenen Arbeit in der Classe“ (S. 26). „Man bedenke auch die hänslichen Verhältnisse und Beschäftigungen unserer Schüler. In manchem Hause muss ein und derselbe Raum als Küche, Wohn- und Schlafzimmer zugleich dienen für die ganze Familie..... Ferner, wer von uns weiss nicht, dass ein grosser Bruchtheil unserer Schüler ausser der Schulzeit helfen muss, Geld zu verdienen?“ (S. 27). Endlich: „Es dürfte im Hinblick auf die kümmerlichen häuslichen Verhältnisse in manchen Familien für die Kinder aus solchen die Einrichtung von Arbeitsstunden in der Schule zu empfehlen sein.“ .... Und: „Es ist ein gröblicher Irrthum, wenn man glaubt durch die vielen Hausarbeiten, die meistentheils auf ein gelegentliches Brilliren abzielen und deshalb möglichst mund- und handgerecht gemacht werden, die Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit der Kinder wesentlich zu fördern“. (S. 28) — Wie passen diese Äusserungen zu dem zuerst citirten Satze? Darum noch einmal: Entweder — oder!

Wie sehr jene beiden Fragen wahrhaft brennende geworden sind, kann man jetzt wirklich überall finden. Siehe z. B. in der „Gegenwart" 1884 Nr. 26 „Die Überbürdung der Schuljugend" von Ed. v. Hartmann. Die Arbeit beginnt: „Es darf als unbestreitbar gelten, dass heute von den Schülern mehr häusliche Arbeiten verlangt werden als vor einem Menschenalter, und dass trotzdem von dem Durchschnitt der Schüler weniger geleistet wird, so dass die Procentzahl der Nichtversetzten in jeder Klasse beträchtlich gegen früher gewachsen ist." Weiter sagt er: „Man hat sich zwar gegenwärtig daran gewöhnt, die häuslichen Arbeiten als eine unentbehrliche Ergänzung des Schulunterrichtes anzusehen, aber ich halte diesen Gesichtspunkt für entschieden falsch und meine, dass dessen Falschheit jedem ohne weiteres einleuchten müsste, wenn nicht die Gewöhnung an das Gegentheil als an den normalen Zustand die Unbefangenheit des Urtheils aufhöbe. Die Schule ist dazu da, um der Jugend die allgemeine Bildung einzupflanzen, und wenn sie sich dazu unfähig erklärt ohne Zuhilfenahme des Hauses, so beweist sie damit nur, dass entweder in ihrer Organisation ein Fehler steckt, oder dass die Lehrer die ihnen obliegende Aufgabe theilweise auf das Haus abzuwälzen bequemer finden. ...."

Die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" vom 20. Juli 1884 citirt aus der „Schweizerischen Lehrerzeitung": „Von dem hohen Gerichtshof Englands (queens bench division) wurde die Frage, ob die Schule ein Kind anhalten könne, häusliche Arbeiten zu machen, verneinend entschieden. Der Richter Matthew sagte in seiner Motivirung des Entscheides, der Unterrichtszwang schliesse eine Beschränkung der persönlichen Freiheit in sich und dürfe deshalb nicht ausdehnend ausgelegt werden. Wenn ein Kind, das seine häuslichen Aufgaben nicht gelernt hat, über die im Unterrichtsgesetz vorgesehenen Stunden hinaus zum Nachholen des Versäumten in der Schule behalten werde, so mache sich dadurch der Lehrer eines Vergehens (assault) schuldig."

Zu alle dem soll noch bemerkt werden, dass das Thema: „Ist die Volksschule in ihrer gegenwärtigen Gestaltung mit Lehrstoff überbürdet?" von dem Centralvorstand des Deutschen Lehrervereins auf die Tagesordnung der Delegirtenversammlung gesetzt worden ist.

Ich bin gewärtig, in der Folgezeit auch andere Stimmen in der wichtigen Angelegenheit zu vernehmen und hoffe, dass wir dieselbe zu einer segensreichen Lösung bringen werden.

Es ist eine Thatsache, dass gegenwärtig die Kraft des menschlichen Geistes im Kindes- und Jünglingsalter, also während der Ausbildung für das spätere Leben, bis zu den Grenzen der Leistungsfähig-

keit in Anspruch genommen wird. Wo man auf diesem Gebiet nur hinblickt, lässt sich nachweisen, dass man sich gewöhnt hat, den Sättigungspunkt für den menschlichen Geist zu ignoriren. Wird das auch von Nutzen, oder etwa nur gleichgiltig, oder vielleicht gar schädlich sein für den Geist des Menschen, ja für den gesammten individuellen und dann auch für den gesellschaftlichen Organismus? In der Welt des natürlichen Lebens gestaltet sich die Sache jederzeit so, dass da, wo eine Inanspruchnahme über die Bedingungen des naturgemäßen Verlaufs der Dinge hinaus stattfindet, abnorme Erscheinungen als Folgen auftreten: eine überspannte Saite springt, zu hohe Dämpfe machen den Kessel bersten. Was geschieht aber bei übermäßiger Anspannung der Geisteskraft des Menschen? Nun, von welcher philosophischen Doctrin man auch ausgehen mag, so steht doch fest, dass die Geistesthätigkeit nicht ohne Beziehung zum Körper stattfindet, dass vielmehr eine stete Wechselwirkung zwischen beiden das Leben überhaupt ausmacht. Wo aber etwas geschieht in der Welt, da geschieht es nicht nur aus irgend einer Kraft, sondern auch auf Kosten derselben. Bei dem Wechselverhältnis zwischen Körper und Geist erweist sich nun, dass die Wirkungen des letzteren erfolgen aus Kräften des ersteren, welche selbst dabei aufgezehrt werden. Wenn dann der Geist immer nur in dem Maße beschäftigt und in Anspruch genommen wird, in welchem der Körper von selbst Material zu Kraftäußerungen bietet, so kann auch der Verlauf der Entwickelung beider ein normaler sein; wir dürfen hoffen, dass sit mens sana in corpore sano. Sobald man aber den Geist über das Maß der ihm zu Gebote stehenden Kraft hinaus anstrengt, wird er zwar auch in einer so gesteigerten Thätigkeit noch einige Zeit fortarbeiten, aber es wird dies nur so geschehen, dass, nachdem die Kräfte, die der Körper continuirlich als einen gewissen natürlichen Überschuss liefert, aufgezehrt sind, der Körper selbst angegriffen wird in der Kraft, die er für sich allein braucht. Es ist ähnlich, wie in der Wirtschaft eines Rentier, wenn zur Deckung seiner Bedürfnisse die Zinsen nicht mehr genügen und das Capital herangezogen werden muss. Wie hiermit der Beginn des Bankerottes gesetzt ist, so lebt auch gegenwärtig ein grosser Theil unserer lernenden Jugend in einem beständigen körperlichen Bankerott.

Ein gewissenhaft prüfender Blick in die Zimmer unserer Schulen, niederer, wie höherer, lässt zunächst erkennen, dass eine große Zahl der Schüler voller, frischer Gesundheit entbehrt; mit bleichen Wangen und matten Augen sitzen viele auf den Bänken; wer nicht recht gut

befähigt ist, vermag nur mit unverhältnismäßiger Kraftanstrengung dem Verlauf des Unterrichtes zu folgen; schwächere Kinder bleiben unter allen Umständen zurück, sie machen den Ballast der Classe aus und müssen nur gar zu vielfach unbeachtet gelassen werden. Bedenken wir dazu aber, dass gegenwärtig in der Schule fast allerorten bereits unter sehr günstigen äußeren Umständen gearbeitet wird. Eine Schule übertrifft die andere in Bezug auf die Grösse und Geräumigkeit der Zimmer, auf gute Beleuchtung, Heizung und Ventilation, auf Beschaffenheit der Bänke und anderer Geräthe und besonders der Lehrmittel. Und wie gering ist gegen früher in wolhabenderen Gemeinden die Schülerzahl einer Classe! Unsere Eltern und Großeltern staunen darüber; sie sind damit zufrieden, können sich aber doch nicht entbrechen, sofort die Verhältnisse, unter welchen sie ihre Schulzeit absolvirten, den neuen gegenüber in Erinnerung zu bringen und vergessen nicht, mit zweideutigem Lächeln hinzuzufügen: — „und wir waren gesund und sind keines gestorben.“ „Diese haben auch nicht soviel gelernt, als unsere Kinder lernen“, wird man einwenden. So viel allerdings nicht, ob aber unsere Kinder nach ihrer vielen Schule als Großeltern verständiger sein werden als jene waren nach ihrer dürftigen Schulbildung, darüber wollen wir nicht streiten.

Es lässt sich mit wenigen Worten und Sätzen nicht leicht darthun, dass eine „Reform des Unterrichtes“, von der heutigen Tages soviel gesprochen und geschrieben wird, mit Rücksicht auf die Art, Menge und Vertheilung des Lehrstoffes eine überaus schwere Arbeit ist, dass eine solche nie als ein gewaltsamer Act geschehen könnte, auszuführen nach dem Verständnis und der Meinung, welche ein Einzelner oder einige Wenige von der Sache haben. Schwerlich wird sich hierfür jetzt auf dem Wege der Gesetzgebung viel thun lassen, es bleibt vielmehr die Aufgabe stetig fortgesetzter, nie aufhörender ruhiger, maßvoller Thätigkeit der einzelnen betheiligten Kreise, besorgt zu sein für eine verständige Vertheilung und einen allemal für die Fassungskraft der Schüler ebenso entsprechenden, wie nur guten, wertvollen Inhalt der Lehrmaterialien. Hierfür besitzen die Gemeindebehörden und Lehrercollegien thatsächlich Macht genug, nur scheint dies kaum genügend gewusst zu werden; denn was geschieht trotz vielen Sprechens und Schreibens über „Beschränkung des Stoffes,“ im grossen und ganzen? Von den kleinsten Kreisen her muss eine „Reform“ ausgehen, wenn eine solche möglich ist. Das braucht nicht eben ausposaunt zu werden, und das brauchen „die Leute auf der Gasse“ gar nicht zu merken. Hier gilt das Wort: „Im kleinsten ruht

die grösste Kraft.“ Da nun überdies von der Thatsache einer Überbürdung und dem, was damit zusammenhängt, die Lehrer, Eltern und Ärzte überzeugt sind, so gehen wir sofort an die Lösung unserer Aufgabe. Es ist mir nicht unbekannt, was die Erziehungs- und Unterrichtslehre für die Bedeutung und den Wert der Hausaufgaben feststellt, und eine streng theoretische Wissenschaft kann wol zu keinem anderen Schlusse kommen, als zu sagen, dass die Hausaufgaben für die Praxis des Unterrichtes und der Erziehung nothwendig sind. Ich will den Lehrern ersparen, das hier zu wiederholen, was sie auf dem Seminar darüber gelernt haben, und was sie leicht in jedem Werke für allgemeine Methodik oder in einem encyklopädischen Handbuche finden können. Nur an das Eine will ich erinnern, dass man schon eben auch auf dem Seminar bei dem betreffenden Capitel mitgelernt hat und in den einschlägigen Büchern geschrieben findet, wie bei allen einzelnen Momenten, die zur Wichtigkit und Nothwendigkeit der Aufgaben gehören, allemal auch gewisse Schwierigkeiten und Übelstände mit zu beachten sind, wenn dieselben nicht bedenklich werden sollen in ihrer Wirkung. Es wird immer betont, dass das Geschäft des Unterrichts und der Erziehung durch Hausaufgaben immer von neuem durchdacht werden muss. Dazu kommt, dass ja die ewig lebendige Praxis gewiss immer Neues finden lässt, was über die Unterweisung, die man auf seiner Berufsvorbereitungsanstalt empfing, hinausgeht, und was auch noch nicht in den Büchern steht. Meine Ansichten über die Hausaufgaben gehen nun nach den Erfahrungen, die ich und viele andere mit mir darüber gemacht und den weiteren Betrachtungen, die ich darüber angestellt habe, dahin, zu verlangen, **dass die häuslichen Aufgaben ganz fortfallen.**

Das klingt vorerst kühn, und mancher ängstlich-gewissenhafte Pädagog mag wol zunächst darüber erschrecken. Zur vorläufigen Beruhigung verweise ich auf die Fassung des Themas. So schön unsere allgemeine Didaktik ist, so müssen wir doch bedenken, dass dieselbe im ganzen aus einer Zeit stammt die schon ziemlich weit hinter uns liegt, weshalb manches, was, sie lehrt, für unser Zeitalter einiger Berichtigungen bedarf. Etwas anderes ist es mit der speciellen Methodik; die gehört überhaupt der Neuzeit an und kann ohnehin noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Dazu will ich noch einmal darauf verweisen, dass die Frage nach den Hausaufgaben nicht eine isolirte ist, sondern in lebendigem Zusammenhang steht mit der nach unseren Lehrzielen, -gängen und -plänen, nach der Zahl der Unterrichtsdisciplinen, -stunden, ja -methoden.

Wenn in der neueren Zeit von Überbürdung die Rede war, so handelte es sich meist um die höheren Lehranstalten, hauptsächlich um die Gymnasien. Die Frage nach einer etwaigen Überbürdung in der Volksschule ist über die Besprechung in Conferenzen und kleineren Arbeiten in Fachzeitungen selten hinausgekommen. Dass indessen eine Überbürdung, insbesondere mit häuslichen Arbeiten, vorhanden sein muss, lehrt erstens das Studium der Lehrpläne unserer höheren und niederen Volksschulen, hauptsächlich mit Rücksicht auf die darin verlangten schriftlichen Arbeiten für das Deutsche und das Rechnen, wie für den vorgeschriebenen Memorirstoff. Zweitens muss man hierfür beachten die gegenwärtige Schulaufsicht, welche mit ihrem fast unheimlichen Streben nach fortgesetzten Verbesserungen, Neuschöpfungen und Erfindungen darauf hinwirkt, dass die Lehrpläne in ihrem vollen Umfang und ganzen Inhalt durchgearbeitet werden. Das Kind einer mittleren Volksschule hat von seinem Eintritt in die Anstalt bis zum letzten Schuljahr eine wöchentliche Pflichtstundenzahl von 16 bis 30. Das ist ja an sich gar nicht zuviel. Nun erwachsen aber bereits dem Elementarschüler Hausaufgaben, welche sich für die mittleren und oberen Classen derart steigern, dass zu einer gewissenhaften Lösung derselben durchschnittlich täglich sicher 2 bis 3 Stunden erforderlich sind. Das ist entschieden zuviel, und dessen gewiss zu werden, dazu brauchen wir noch keine ärztlichen Gutachten.

Erstens steht es wohl fest, dass der Gesundheitszustand unserer Schulkinder gegenwärtig meist kein befriedigender ist.

Schwarzsehen ist mir ebenso fern, wie die Absicht, der Schule Übelstände zur Last zu legen, für welche ihr keine Verantwortung zufällt. Bei wohlmeinendem, verständigem und unparteiischem Beobachten müssen ja vielfach Bücher und Broschüren, Vorträge, Aussprüche verschiedener Art über das Heer und die Feinheit der Krankheiten, welche die Schule in die Welt gebracht und also auf dem Gewissen haben soll, gelinde gesagt, Lachen erregen. Wer bekannt ist mit den Wirkungen der Vererbung und Einblick genommen hat in die Verhältnisse der Wohnung, Kleidung und besonders der Nahrung, mit welchen viele Kinder sich begnügen müssen, der ist gewiss besser unterrichtet über vorzeitiges Siechthum. Hier soll nur mit allem Nachdruck gesagt werden, dass der Mensch in dem wichtigen Stadium seiner Entwickelung entschieden mehr freie Zeit, theils zur Ruhe, theils zur freien Bewegung bedarf, als ein moderner Lektionsplan mit seinen notwendigen Arbeitsstunden thatsächlich zulässt. Von beson-

deren Krankheiten will ich gar nicht reden, allgemeine Schwächlichkeit, Blutarmut sollen auch nur nebenher erwähnt werden; aber die körperliche Schlaffheit und geistige Abgespanntheit und die von beiden bewirkte Theilnahmlosigkeit, das sind die wahren Leiden unserer Schuljugend. Der ganze körperliche Habitus und der Mangel an Spannkraft der Geister lassen nur gar zu viele Classen unserer Schulen in einer beklagenswerten Physiognomie erscheinen.

Ganz besonders ist hierfür noch Eines zu beachten. Aus sehr verschiedenen Gründen wird es stets bei einigen, manchmal auch bei vielen Kindern vorkommen, dass sie ihre Aufgaben gar nicht, oder nur mangelhaft liefern — es wird weiter unten noch einmal davon die Rede sein. Soweit sie sich dessen allemal bewusst sind, kann nichts anderes die Folge sein, als Sorge und Angst um den kommenden Tag, die sicher allgemeiner und größer ist, als die Lehrer immer glauben werden. Wir haben wol gelernt, die Schule soll mit allen ihren Einrichtungen so beschaffen sein, dass dieselbe als etwas in den Tag und das Leben des Kindes einfach Gehöriges gefühlt und aufgefasst werde; allein täuschen wir uns doch nicht, die Schule ist für gar viele etwas Schreckliches, dem sie nur gar zu gern entrinnen möchten. Daran tragen aber weit mehr die Hausaufgaben, als das Leben und die Veranstaltungen in der Schule selbst die Schuld.

Es kann ja auch ein Kind ganz gesund sein, nur ist es vielleicht schwächlich, nicht sehr gut beanlagt, dabei weichherzig und feinfühlig im Gemüth. Für solche ist es auch schlimm in unserer Zeit. Sie verlangen ein angemessen ruhiges Tempo von dem Unterricht und für ihr eigenes Lernen, verständige Rücksicht bei nicht immer ganz zufriedenstellendem Fortschritt. Bekommen nun solche Kinder nicht gewährt, was man ihnen zufolge ihrer körperlichen Constitution und ihres geistigen Vermögens nicht versagen sollte, so wird das Übel nur schlimmer, es wird eben aus natürlicher Schwächlichkeit und Mittelmäßigkeit Krankheit und Leistungsunfähigkeit.

Noch ein Wort für die Kinder unserer ärmeren und ärmsten Classen. Der Procentsatz derer, die für ihre Eltern im schulpflichtigen Alter schon mit verdienen müssen, ist nicht gering, und nur in zu vielen Fällen müssen sie dann nicht nur einen Theil, sondern ihre ganze freie Zeit dafür aufwenden. Wann sollen sie denn die Hausaufgaben fertigen? Da sie aber müssen, wie werden sie ausfallen? — Von hier gelangen wir nun auf den weiteren Übelstand, dass (zweitens) die verschiedenartigen äußeren Umstände der Häuslichkeit, unter welchen die Aufgaben von den Kindern gefertigt wer-

den, dem Lehrer eine gleichmäßig-gerechte Beurtheilung derselben gar zu sehr erschweren, beziehentlich unmöglich machen.

Bei Schülern ein und derselben Schulanstalt können sich die betreffenden Eltern doch in den verschiedenartigsten Vermögens- und darnach häuslichen Verhältnissen befinden. So haben manche Familien eine „Kinderstube“, mit passenden Sitzen zu bequemem Arbeiten ausgestattet; da fehlt es nicht an Licht und Heizung. Anderswo müssen sich die Kinder, wenige oder viele, mit der Wohnstube begnügen, und da ist es schon gut, wenn der Esstisch und die Fensterbretter genügend Platz gewähren. Dieselben können wol noch ganz gut dazu geeignet sein, vielfach ist es aber höchst bedauerlich, in was für Stellungen und zu was für Haltungen dann beim Arbeiten die Kinder gerathen — nothgedrungen! Man denke hierbei besonders an Souterrainwohnungen! Wie sehr erschwert ist da auch das Sauberhalten der Hefte und Bücher, wo um die Arbeitenden herum gekocht, gegessen, gewaschen wird, wo kleinere Geschwister immer in bedenklicher Nähe sind. Wie mannigfache Gelegenheiten zu Fehlern, die nachher auf das Conto „Nachlässigkeiten“, „Leichtsinn“, „Faselei“ gebracht werden, ergeben sich da, wo die Stube voller Leute ist, die sich unterhalten, wo auch das Kind von der Arbeit öfters weggerufen wird. Somit kann manches Kind durch Tadel und Strafe leiden müssen, das also durch dürftige und mangelhafte Häuslichkeit bereits gegen andere im Nachtheil ist, ohne eigenstes Verschulden. Zum Glück wird ihm der innere Zusammenhang der ihm beschiedenen Benachtheiligung niemals klar zum Bewusstsein kommen; es gewöhnt sich an den Gedanken, es müsse so sein.

Das ist aber noch nicht alles. Kinder, die ihre Aufgaben allein gar nicht oder nicht leicht lösen können, sind gezwungen, sich helfen zu lassen. Das kann der Lehrer nicht nur nicht verbieten, sondern wie gegenwärtig die Sachen liegen, muss es ihm oft lieb sein, wenn es geschieht. Merkwürdigerweise ist er nun gleichwol genöthigt, ein wachsames Auge darauf zu haben, wie weit die Hilfe reichte. Die Grenze nun, bis wohin solche fremde Hilfe zulässig ist, und von wo an sie zu verbieten, beziehentlich zu bestrafen wäre, ist aber eine für den einzelnen Fall niemals zu bestimmende, zu so weitgehender Individualisirug hat übrigens der Lehrer gar nicht Zeit. So steht es also um die Controlirbarkeit und gerechte Beurtheilung der häuslichen Arbeiten.*)

---

*) In einem Erlass des Ministers Gossler, die höheren Mädchenschulen betreffend theilt dieser mit, wie ihm sein Commissarius berichtet habe:

Drittens können auch die Hausaufgaben für die einzelnen Classen der Schulanstalten nachtheilig werden in Bezug auf ihre Stellung und Fortschritte nebeneinander.

Wenn auch im allgemeinen durch Verordnungen und speciellere ortsstatutarische Bestimmungen festgestellt sein mag, in welchem Umfang und auch mit welchem Zeitaufwand für die Kinder die Aufgaben gestellt werden sollen, so ist doch allemal hierfür ein Spielraum nothwendig. Damit ist aber bereits gesetzt, dass verschiedene Lehrer immer wieder verschieden verfahren werden, der eine nimmt das niedrigste, der andere das höchste Maß der Aufgaben für seine Praxis in Anspruch. Viele werden sich nicht an dergleichen Bestimmungen binden, sie geben eben auf, weil es immer so war, und dann gewiss genug; andere wollen in eifersüchtigem Streben die Resultate ihrer Classen besonders glänzend gestalten, und wieweit zu dem Zwecke der Lectionsplan nicht Zeit und Raum genug verstattet, wird die Hausarbeit in Anspruch genommen. Der Parallelcollege, der rücksichtsvoll mit den Kindern überhaupt und maßvoll mit den Hausaufgaben ist, kann durch solches Verfahren bei treuester Pflichterfüllung in manchen Stücken hinter jenen zurückstehen. Man denke an die schriftlichen Arbeiten, die ja auch mehrfach controlirt werden. So kann selbst das Urtheil der Vorgesetzten in fataler Weise durch die Benutzung der Hausaufgaben für die Unterrichtsresultate beeinflusst, also irre geführt werden, ohne dass es jene selbst wissen und wollen.

Viertens schaden die Hausaufgaben dem Lehrer persönlich in mehrfacher Hinsicht.

Gehen wir noch einmal von der gewiss unbestreitbaren Voraussetzung aus, dass stets mehr oder weniger Schüler die Aufgaben entweder gar nicht, oder mangelhaft liefern werden, so ist eigentlich der Lehrer immer ebenso vielfach veranlasst zu strafen. Die körperliche Züchtigung soll — ganz richtig — jederzeit die ultima ratio sein, in Mädchenschulen ist man im Begriff, sie ganz abzuschaffen — auch richtig. Was bleibt dem Lehrer noch übrig? Nachsitzenlassen. Das ist nicht immer möglich, aus räumlichen Gründen und verschiedener Zeitumstände wegen, im Winter z. B., da die Frühschule bis um 12 Uhr dauert und es nach der Nachmittagsschule oft bereits finster ist.

In einem Falle vermochte eine Schülerin über den Inhalt eines von ihr gefertigten guten, aber sehr langen Aufsatzes mit keinem Worte Rechenschaft zu geben. Die Vorsteherin der Schule erklärte selbst, dass das Kind keinen Aufsatz allein mache, und führte weiter an, dass ein falscher Ehrgeiz der Eltern diese häufig verleite, ihre Töchter bei derartigen Täuschungen zu unterstützen.

Dazu nützt sich diese Strafe gerade sehr bald ab. Aufsicht kann für die Nachsitzenden nicht immer da sein, die Eltern werden mit einer Ausrede, das heißt also Unwahrheit bedient, welche übrigens nicht einmal nöthig ist, wenn dieselben genügend nachsichtig mit den Kindern sind, gleichgiltig gegen die Schule und ihre Maßnahmen in der Disciplin. Nun bleibt noch übrig das Strafen mit Worten. Das halte ich für ein hochwichtiges Strafmittel, muss es aber dann auch für ein sehr schweres Stück Arbeit bezeichnen. Dies wird vielfach zu wenig bedacht. Hauptsächlich soll ja in den strafenden Worten des Lehrers seine eigene persönliche Missbilligung über die Leistung des Schülers ausgedrückt werden. Da gibt es nun eine ganze Scala zahlreichster Grade der inneren Stimmungen des Lehrers vom leisesten Unwillen bis zum leidenschaftlichsten Zorn. Dem entsprechend bietet der Wortschatz seine Ausdrücke. Es kommt dabei nun häufig vor, und auch dem gewissenhaften und ernsten Lehrer passirt es, dass diese Scala früher abgebraucht ist, als ihm selbst lieb ist, und wenn dann der Bereich der wertvollen und sehr berechtigten Ausdrücke der Missbilligung erschöpft ist, dann gelangt man an bei Ausbrüchen, die auf dem Gebiet des Schimpfens liegen. Dasselbe ist aber pädagogisch unzulässig, und mit vollstem Recht wird von seiten der inspicirenden Organe den Lehrern an das Herz gelegt, nicht zu schimpfen. Gerade die Hausaufgaben aber bieten thatsächlich die meisten und stärksten Anreize zum Schimpfen. Und da die Lehrer auch Menschen sind, so ist es nicht zu verwundern, dass diese Anreize bisweilen ihre Wirkung thun. Das Schimpfen schadet aber der Autorität und Würde des Lehrers. Zunächst denken die Kinder noch, der Lehrer müsse dieses Disciplinarmittel anwenden dürfen, und so lange wirkt es auch. Durch häufige Wiederholungen aber verliert es an Macht und Einfluss auf die Gemüther. Wenn nun aber die Kinder zu Hause den Lehrer als Schimpfenden carikiren, und dann die Eltern und andere Erwachsene ihr Urtheil abgeben, dann muss sein Ansehen unvermeidlich Schaden leiden. Wenn aber auch strenge Selbstbeherrschung im Stande ist, unschickliche Ausbrüche des Zorns zu verhindern, so ist doch gewiss, dass nichts dem Lehrer in der Schule soviel Veranlassung zu wirklichem Ärger gibt als die Hausaufgaben. Wenn es in seinen Stunden nicht immer geht, wie er es wünschte, wenn ihm seine Schüler durch ungenügende Vorbildung, Schwerfälligkeit im Verstehen und Denken, Unaufmerksamkeit u. s. w. viel Verdruss bereiten und viel Mühe auferlegen, wenn er trotz aller Anstrengung hinter dem Ziel zurückbleibt: so ist ihm wenigstens die Möglichkeit gegeben, mit diesen

Schwierigkeiten zu rechnen, sich und seinen Unterricht darnach einzurichten, und was er nicht erreichen konnte, das wird man von ihm nicht fordern. Ganz anders verhält es sich mit den Hausaufgaben, wenn ihm die genügende Controle über die Familienverhältnisse der Kinder fehlt. Hier ist Unzufriedenheit und Ärger sein unvermeidliches Los, welches immer lästiger wird durch die wiederholten Erfahrungen von der Verfehltheit wolgemeinter Bestrebungen. .

Fünftens werden auch die Interessen der Eltern selbst durch die Hausaufgaben vielfach nachtheilig berührt. Dass in vielen Fällen die unterstützenden Hände der Kinder theils auf dem eigentlich häuslichen Arbeitsfeld der Mutter, theils im Geschäfte des Vaters sehr erwünscht, oft nothwendig sind, braucht wol nicht im Einzelnen ausgeführt zu werden. Dazu wird in vielen Fällen nicht blos ein Theil der freien Zeit des Kindes erfordert, sondern am liebsten die ganze. Man denke besonders an das Warten kleiner Geschwister, oder an Krankheiten, die in einer Familie herrschen. Selbst, wenn mitunter ein Spaziergang gemacht werden soll, am Sonntag oder einmal außer der Zeit, vielleicht bei angekommenem Besuch, da beginnt das Lamento, dass noch Schularbeiten zu fertigen sind. Da werden nun diese entweder schnell noch zusammengeschleudert, oder sie werden aufgeschoben, wol bis zum nächsten Morgen, an dem dann die Kinder etwas früher aufstehen sollen. Das ist aber noch nicht alles. Wo die Kinder nicht arbeiten müssen, um Geld zu verdienen, wo auch im Häuslichen und Geschäftlichen kaum etwas für die Kinder zu thun übrig bleibt, indem Dienstboten und Arbeiter genug vorhanden sind, da haben die Eltern mit ihren Söhnen und Töchtern allerlei Privatbestrebungen, die neben der Schule herlaufen und meist nur gar zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Ob solche überhaupt einen Wert haben, ob damit die Eltern in unverständiger Weise der Eitelkeit oder der Mode Rechnung tragen; ob sie ihrem Kinde, weil es in der Schule nichts lernte, ein anderes Feld eröffnen wollen, ob ihnen die Schule in irgend einer Weise nicht genügt: das alles ist hier gleichgiltig, weil wir nicht die Macht haben, den Eltern hindernd in den Weg zu treten. In ihrer Art meinen sie es ja gut, wenn sie ihre Kinder etwas lernen lassen, was außer dem Bereich des Schullehrplanes liegt. Hauptsächlich ist es Unterricht in fremden Sprachen, in Musik, Gesang oder einem der musikalischen Instrumente — ohne Clavier geht es gegenwärtig in einigermaßen „besseren“ Familien nicht ab —, in verschiedenen praktischen Beschäftigungen als einer Art Berufsvorbildung, im Zeichnen und Malen, Turnen und Exerciren, für Mädchen besonders

in den Nadelarbeiten (obwol dieselben in der Schule gelehrt werden). Wenn wir nun die Kinder in der Schule nur für uns hätten, wir ihre freie Zeit gar nicht in Anspruch zu nehmen brauchten, dann könnten wir mit Gleichmuth zusehen bei alledem, was sie neben der Schule noch treiben. So kommen wir aber mit solchen Privatbestrebungen öfters in Collision und haben nicht selten auch Verdruss und Ärger davon.

Endlich kann man auch von einem ethischen Interesse reden, das die Hausaufgaben im Gefolge haben. Es braucht kein im allgemeinen und im ganzen schlechtes Kind zu sein, welches, wenn es einmal die Aufgaben nicht gelöst oder die Arbeit nicht gut oder falsch gemacht hat, dieselbe vor der Stunde von einem andern Schüler abschreibt. Das ist aber schon ein Betrug, und das Kind ist froh, wenn ihn der Lehrer nicht bemerkt, ein zweiter Schaden, den das Kind — unbewusst — erleidet. Ein weiteres Mittel, einer mit Aufgaben in Verbindung stehenden zu gewärtigenden Strafe zu entgehen, ist die Lüge. Wenn der Lehrer nicht mit verständiger Milde für schwierige Verhältnisse, in denen sich nur gar zu viele Kinder befinden, den ganzen Apparat der häuslichen Aufgaben handhabt, so wird immer in Lügen und Betrügen viel versucht und gethan, und mancher von Haus aus ganz unscheinbare Fall wird dann durch den Gang der Verhandlungen hierüber erst zu einer umfänglichen Sache so widerwärtig aufgebauscht, dass man am Ende glauben möchte, das betreffende Kind wäre ein Taugenichts und angehender Verbrecher.

Es ist jedenfalls eine heilige Pflicht des Lehrers, das gesammte Leben in der Schule so einzurichten, dass es den Kindern nahe liegt, stets die Wahrheit zu sagen, nicht aber so, dass sie nur gar zu leicht und oft veranlasst sind, zu lügen und zu betrügen. „Das Dichten und Trachten des Menschen ist böse von Jugend auf", und „es ist das Herz ein trotzig und verzagt Ding, wer kann es ergründen?" So sagt selbst die heilige Schrift. So ist auch das Reden der Wahrheit und die Wahrheitsliebe zu lernen, wie alles andere; die Kinder sind daran zu gewöhnen, darin geradezu zu üben, wenn auch, ohne dass dies denselben jemals zum Bewusstsein kommt, und ohne dass es der Lehrer absichtlich — systematisch thäte.

Hiermit glaube ich meine Bedenken gegen die Hausaufgaben genügend dargelegt zu haben. In einem späteren Artikel gedenke ich zu zeigen, was an deren Stelle zu setzen sei.

Die eigenthümliche Natur des Zählens,

zugleich eine Erwiderung auf die Lüdemannsche Kritik meiner Schrift.

Von ***Rud. Knilling-Traunstein.***

(Schluss.)

Die eigenthümliche Natur des Zählens ist nun aufgedeckt und damit ein verlässiger Ausgangspunkt und ein schneidiges Werkzeug für unsere Kritik gewonnen. — Ich werde zunächst die zahltheoretischen Ansichten Arthur Schopenhauers in Kürze zu widerlegen versuchen; ich werde daran eine Besprechung des Lüdemannschen Handbuches reihen, und schließlich werde ich mir noch einige persönliche Bemerkungen und Auseinandersetzungen erlauben, zu welchen mich der Artikel „Zur Reform des Rechenunterrichts" im vorigen Jahrg. dieser Zeitschrift veranlasst.

Kritik der Schopenhauerschen Ansichten.

Schopenhauer hat sich über unseren Gegenstand einer doppelten Täuschung hingegeben; die eine entspringt aus der Verkennung der Natur, die andere aber aus einer Überschätzung der Wichtigkeit des Zählens.

Fassen wir zunächst die erstere ins Auge! — Nach derselben wäre das Zählen ein Anschauen[1]) und zwar, da es nur durch zeitliche Succession möglich werde, ein Anschauen in der Zeit.[2])

Es ist sonach offenbar die Überzeugung unseres Philosophen, dass die Zahl nur im Zählen angeschaut oder erkannt werden kann, und dass wir, wenn wir auf das Zählen verzichten würden, die Mengen nicht mehr zu unterscheiden vermöchten. Diese Überzeugung enthält zweifelsohne etwas Wahres, das wir kurz in dem Satze aussprechen könnten: Nur das Zählen bringt die Mengen und Größen zur deutlichen Unterscheidung. Falsch dagegen ist es, das Zählen rundweg als ein Anschauen zu bezeichnen. Schopenhauer verfällt hier

---

[1]) S. Welt als Wille, 1. Band, S. 90: „Zählen ist doch nichts anderes, als Anschauung a priori."

[2]) S. ebendas.: „Da die Anschauung der Zahlen in der Zeit allein ist" Vierf. Wurzel, S. 135: „Von den Normalanschauungen in der Zeit aber, den Zahlen, gilt".

einem ähnlichen Irrthum, wie John Locke, der ja auch behauptete, durch die Namengebung beim Zählen würden unsere Mengevorstellungen selbst bestimmter, deutlicher, mit einem Worte anschaulicher.[1]) Nun besitzen wir aber, wie ich in meiner Broschüre bewiesen habe, überhaupt keine bildlichen oder anschaulichen Vorstellungen der Zahlen[2]), und nichts, also weder das Zählen, noch das Ordnen und Gruppiren der Mengen noch irgend ein anderes Hilfsmittel vermag uns solche zu verschaffen.[3]) Das Zählen löst zwar die verschwommene Mengevorstellung in eine Reihe sonnenklarer Einzelvorstellungen, nämlich in Eins und Eins und Eins auf, da es aber diese Vorstellungen nicht wieder zu einem klaren Gesammtbild, zu einer deutlichen Totalanschauung zu vereinigen vermag, so bleibt die Zahl nach dem Zählen noch ebenso vag und nebelhaft, als sie es vor demselben war. Das Zählen führt lediglich zu bestimmten Zahlbezeichnungen (Namen und Ziffern) und nur mittelst dieser Bezeichnungen werden die Mengen und Größen von uns unterschieden; keineswegs aber durch die Eindrücke, die sie auf unsere Sinne machen oder durch die Bilder (Anschauungen, Vorstellungen), die uns von ihnen vorschweben. Das Zählen ist, wie wir uns überzeugt haben, kein Anschauen, sondern ein Erfahren, und es hat auch nicht Anschauungen, sondern Zahlnamen und Ziffern zu seinem Ergebnisse.

Gehen wir nunmehr zur Betrachtung und Widerlegung jener anderen Illusion über, nach welcher das Zählen der eigentliche Gegenstand des Rechnens wäre und letzteres nur im Zählen und in den Abkürzungen desselben bestünde. Schopenhauer sagt ausdrücklich: „Auf der Zeit beruht alles Zählen . . . , folglich auch die ganze Arithmetik, die durchweg nichts anderes als methodische Abkürzungen des Zählens lehrt.[4]) Und an einer anderen Stelle sagt er: „Zählen ist, weil die Zeit nur eine Dimension hat, die einzige arithmetische Operation, auf die alle andern zurückzuführen sind.[5]) — Nach dem Resultat unserer obigen Untersuchung aber besteht zwischen dem Zählen und Rechnen ein großer und wesentlicher Unterschied. Das Rechnen bethätigt sich nicht etwa im Zählen, sondern im dekadischen Zerlegen der bereits fertigen Zahlbezeichnungen, also etwa der 3465 in 3 Tausender, 4 Hunderter, 6 Zehner, 5 Einer, sowie im Übertragen und Anwenden des Einmaleins. Es hat zwar das Zählen zur nothwendigen Voraussetzung, aber doch nicht zu seinem wahren und eigentlichen Objecte. Das Zählen ist nur Werkzeug, nur Hilfsmittel des Rechnens. Es arbeitet ihm vor:

1. indem es die den realen Mengen genau entsprechenden Bezeichnungen beschafft, indem es also ausmacht, dass z. B. in dem einen Geldsäckchen 365 und in dem anderen 427 M. liegen,
2. indem es endlich die Ergebnisse des Einmaleins sucht, beweist und dem Rechnen darbietet.

Nachdem es aber auf diese Weise seine Aufgabe erfüllt hat, tritt es gänzlich zurück und lässt nun das Rechnen mit eigenen Mitteln schalten

---

[1]) S. Locke, a. a. O. S. 214 u. 215.
[2]) S. „Zur Reform des Rechenunt.“ (München, b. Theod. Ackermann. 1884), S. 27—29.
[3]) S. ebendas., S. 29—33.
[4]) S. Vierf. Wurzel, S. 133.
[5]) S. Welt als Wille, 1. Band, S. 90.

und walten. Mit Grund darf man behaupten, dass auch nicht bei einer einzigen Rechenaufgabe wirklich gezählt wird. Denn das Zerfällen der Zahlen in Einer, Zehner u. s. w., sowie das Anwenden des Einmaleins kann doch niemand im Ernst ein Zählen oder eine Abkürzung desselben nenen wollen. — Aus dem allen aber dürfte mit vollster Evidenz hervorgehen, dass Schopenhauer die Bedeutung und Tragweite des Zählens hoch überschätzt hat. Nicht das Zählen, nein die Zahl oder richtiger die Zahlbezeichnung (Ziffer) ist der wahre Gegenstand der Arithmetik. Das Zählen ist nichts als eine Methode, die Zahlen oder besser deren Bezeichnungen (Namen, Ziffer) zu ermitteln; es ist lediglich Vorarbeit des Rechnens; es erfüllt seine Aufgabe, wenn es diesem das Material zur weiteren Bethätigung darbietet. Ganz verkehrt aber ist es, das Rechnen als ein Zählen oder auch als eine bloße Abkürzung desselben zu bezeichnen.

Aus den beiden Täuschungen in Betreff der Natur und Aufgabe des Zählens, welche ich in Vorstehendem zu widerlegen versucht habe, ergibt sich mit strenger Nothwendigkeit noch ein dritter erheblicher Irrthum, ergibt sich nämlich die Meinung, dass die Wahrnehmung oder Vorstellung der Zahl und der Vorgang des Zählens ein und dasselbe seien. Während der gemeine Menschenverstand zwischen den beiden Dingen scharf unterscheidet, kommt es im Schopenhauerschen Philophiren zu einer vollständigen Vermengung derselben. Es ist wahr, die Zahlvorstellung entsteht nur durch eine Synthese (Beziehung) in unserem Denken.[1] Aber diese Synthese braucht nicht nothwendig an eine zeitliche Succession, an ein Zählen gebunden zu sein. Die tägliche Erfahrung belehrt uns, dass wir die Mengen in der Regel mit einem Male und plötzlich, gleichsam mit einem Schlage auffassen und wahrnehmen. So sehen wir, um ein bereits oben gebrauchtes Beispiel zu wiederholen, die vielen Tausende von Blumen, Halmen und Blättern, sobald wir unsern Blick über die Wiesenfläche streifen lassen. Niemandem wird es einfallen, zu behaupten, wir würden dabei zuerst nur eine Blume, darauf eine zweite, hernach eine dritte u. s. w., u. s. w. auffassen und so nach und nach erst zur Wahrnehmung der ganzen Menge gelangen. Nur ein enragirter Schoperhauerianer könnte sich zu einer solchen gewagten und abenteuerlichen Hypothese versteigen.

Die Zahl ist etwas anderes als das Zählen; darin hat der gemeine Menschenverstand recht und wird er ewig recht behalten.

Doch sehen wir einmal, welche Trugschlüsse sich aus der Schopenhauerschen Confusion ergeben!

1. Trugschluss: Die Zahlvorstellung ist die denkbar einfachste, weil sie ja auf dem „Nexus der Teile der Zeit beruht“ und weil „hier der Grund des Seins, als Gesetz der Folge“ so ungemein einfach ist.[2]) — Nun aber dürfte ohne weiteres einleuchten, dass das, was hier Schopenhauer von der Zahl behauptet, nur auf das Zählen passt. Das Zählen ist ein einfacher, klarer Vorgang und ist, da es ja in einem successiven Fortschreiten von Eins zu Zwei, Drei u. s. w. besteht, allein durch den Verfluss der Zeit möglich. In der Zahl aber wird eine Mehrheit von Dingen oder Vorgängen zugleich und mit einem Male vorgestellt. Sie kann darum unmöglich auf der Zeit beruhen. Endlich

---

[1]) S. meine „Reform d. Rechenunt.“, S. 38.
[2]) S. Vierf. Wurzel, S. 133.

ist die Wahrnehmung und Vorstellung der Zahl nichts weniger als einfach und klar.[1])

2. Trugschluss: Da die Vorstellung der Mengen allein durch ein successives Nacheinander zustande kommt, so sind die Zahlen nothwendig zeitliche und zwar nur zeitliche Größen. — Zur Widerlegung dieser Fallacia sei bemerkt: Könnte eine Vielheit (Zahl) nur so gedacht werden, dass wir zuerst Eins, dann wieder Eins vorstellen müssten, so kämen wir nicht einmal zum Begriff Zwei, noch weniger zur Drei u. s. w. Wenn wir aber, wie wir denn auch dazu gezwungen sind, die Eins, welche wir soeben gezählt haben, im Gedächtnis festhalten und mit der nun folgenden zweiten Eins verbinden, so denken wir die auf diese Weise entstehende Zwei nicht mehr als ein Nacheinander, sondern als ein Zugleich oder Nebeneinander. In der That vermögen wir alle Zahlen nur im Nebeneinander vorzustellen. Selbst solche Vorgänge, welche in der Erscheinungswelt nacheinander erfolgen, wie z. B. die Schläge der Uhr, müssen, damit sie als Mehrheit oder Zahl erkannt werden können, von der Erinnerungskraft zugleich, d. i. nebeneinander gesetzt werden. Ich habe zwar diesen Umstand schon oben einmal erwähnt, aber mir scheint er für die Beurtheilung und Kritik der Schopenhauerschen Ansichten so wichtig zu sein, dass ich keinen Anstand nehme, ihn hier nochmals zu wiederholen.

3. Trugschluss: Da die Zahlen zeitliche und zwar nur zeitliche Größen sind, so muss dem Rechnen mit räumlichen Dingen, so muss vor allem der Berechnung geometrischer Figuren eine Umwandlung zu Grunde liegen, durch welche das Räumliche erst zu einem Zeitlichen (zu einer Zahl) gemacht wird. Schopenhauer sagt wörtlich: „Diese Nothwendigkeit, dass der Raum mit seinen drei Dimensionen, in die Zeit, welche nur eine Dimension hat, übersetzt werden muss, ... diese Nothwendigkeit ist es, welche die Mathematik so schwierig macht. Dies wird sehr deutlich, wenn wir die Anschauung der Kurven vergleichen mit der analytischen Berechnung derselben, oder auch die Tafeln der Logorithmen der trigonometrischen Functionen mit der Anschauung der wechselnden Verhältnisse der Theile des Dreiecks, welche durch jene ausgedrückt werden: was hier die Anschauung mit einem Blick, vollkommen und mit äußerster Genauigkeit auffasst, nämlich wie der Cosinus abnimmt, indem der Sinus wächst, wie der Cosinus des einen Winkels der Sinus des andern ist, das umgekehrte Verhältnis der Ab- und Zunahme beider Winkel u. s. w., welches ungeheuern Gewebes von Zahlen, welcher mühseligen Rechnung bedurfte es nicht, um dieses in abstracto auszudrücken: wie muss nicht, kann man sagen, die Zeit mit ihrer einen Dimension sich quälen, um die drei Dimensionen des Raumes wiederzugeben.[2]) — Was soll ich diesen abenteuerlichen Expectorationen noch hinzufügen? Tragen sie nicht selbst schon das Gepräge der Unwahrscheinlichkeit und Absurdität zu deutlich an der Stirne? Muss ich dem verehrlichen Leser noch besonders auseinandersetzen, dass die Zahl sowol von räumlichen als zeitlichen Dingen gilt, dass sie keinem einzelnen besonderen Größengebiet angehört, dass darum bei ihr auch von keiner Umwandlung des Raumes in die Zeit oder auch umgekehrt der Zeit in den Raum die Rede sein kann, dass vielmehr die räumlichen Größen ewig etwas Räumliches und die zeitlichen ewig etwas

---

[1]) S. „Zur Reform des Rechenunt.", S. 23 ff.
[2]) S. Welt als Wille, 1. Band, S. 65.

Zeitliches bleiben werden, gleich nun, ob wir sie der Berechnung unterwerfen oder nicht?

Indes, wie bizarr und grotesk mir auch Schopenhauers zahltheoretische Ansichten erscheinen, ich finde sie dennoch begreiflich. Nach meiner festen Überzeugung haben sie sich aus einer an sich richtigen Einsicht herausentwickelt, nämlich aus der Einsicht, dass die Mengen nur durch Zählen erkannt werden können, und dass es ohne Zählen keine Größenunterscheidung geben würde. Schopenhauer irrte nur darin, dass er das Zählen voreiligerweise für ein Anschauen hielt. Aber auch dieses Vorurtheil, so verwirrend es auch für die Ausgestaltung seiner Meinungen wurde, ist leicht zu begreifen und noch leichter zu verzeihen.

Lüdemanns Handbuch für den ersten Rechenunterricht.

Aus falschen Principien lässt sich nie und nimmer etwas wirklich Richtiges und Zweckmäßiges entwickeln. Da nun, wie wir uns überzeugt haben, die zahltheoretischen Ansichten Arthur Schopenhauers gänzlich verfehlt sind, so darf es auch nicht Wunder nehmen, wenn das Handbuch seines getreuen Anhängers im großen Ganzen als missrathen bezeichnet werden muss. Ich hege für Herrn Schulvorsteher Lüdemann die aufrichtigste Hochachtung und halte mich ihm überdies wegen seiner ziemlich günstigen Beurtheilung meiner Broschüre zum Dank verpflichtet; dessenungeachtet sehe ich mich im Interesse der Sache gezwungen, meine gegnerischen Überzeugungen rückhaltslos auszusprechen.

Herr Lüdemann unterscheidet zwischen einem Zählen, das „durch regelmäßige Wiederholung desselben Vorganges", und einem anderen, das „durch gegenwärtige Gegenstände" veranlasst wird. Um diese Unterscheidung völlig klar zu machen, ist es wol am besten, wenn wir Herrn Lüdemann selbst sprechen lassen. Er sagt: „Die Zahl wird also angeschaut «in, mit und unter» der Thätigkeit des Zählens. Bieten Gegenstände Anlass zu dieser Thätigkeit, so muss nicht nur eine Abstraction von allen Eigenschaften, Zuständen und Verhältnissen derselben bis auf die Affection unserer Sinne stattfinden, sondern das räumliche Nebeneinander muss auch in ein zeitliches Nacheinander verwandelt werden. Die erste dieser Functionen ist nicht in dem Grade, die letzte gar nicht erforderlich, wenn eine Wiederholung desselben Vorganges das Zählen veranlasst. Somit dürfte selbst unter der Voraussetzung, dass jene Functionen mit der größten Leichtigkeit erfolgen, die Thätigkeit des Zählens, hier die Einübung der Zahlennamen, am leichtesten dadurch zu verursachen sein, dass den Schülern ein Vorgang in regelmäßiger Wiederholung vorgeführt werde. Ein solcher Vorgang ist das Zählen selbst, zumal wenn es taktmäßig vollzogen wird."[1]) Herr Lüdemann will also, wenn ich ihn recht verstanden habe, vor allem das Einüben der Zahlwörter, aber ohne dabei an Sinnendinge anzuknüpfen oder auch nur auf solche hinzuweisen, betrieben haben. Doch gerade diese Art des Zählens, welche ich das reine Zählen, das Zählen, das sich selber zählt, das Zählen ohne sinnlichen Hintergrund, das Zählen in bloßen Worten oder auch, da es vorzugsweise von den mittelalterlichen Rechenmeistern geübt

[1]) S. Lüdemann, Handbuch, S. 3.

worden ist, das Zählen der alten Schule nennen möchte, halte ich für die denkbar schlechteste. Nach meiner Ansicht ist sie überhaupt kein Zählen, sondern ein bloßes Sprechen, da sie ja dem Geiste nichts bietet, woran er wirklich fortschreiten könnte, und da sie auch zu keinem eigentlichen Ergebnisse führt. Was soll denn auch durch ein solches Zählen erreicht werden? Etwa eine Vorstellung? Aber die Vorstellung von was? Vielleicht jene von Zeittheilchen oder Momenten. Doch sind diese nicht schon entschwunden, wenn der Zählende an seinem Ziele, also etwa bei dem Worte 10 oder 100 oder 1000, anlangt? Muss darum dieses Zählen nicht resultatlos bleiben? Und kann es, wenn es lange geübt wird, im Kinde eine andere Empfindung hinterlassen, als jene der Langweile oder des Überdrusses? Das Zählen in bloßen Worten ist geisttödtend. Es ist zu vergleichen den Flügelschlägen eines Vogels, dessen Schwungfedern beschnitten sind, und welche darum das arme Thier, so sehr es sich auch quält, doch nicht von der Stelle bringen; nie und nimmer darf es in unseren Schulen eingeführt oder darin geduldet werden.

Dem bloßen Aufsagen der Zahlnamen, das ich, wie gesagt, überhaupt nicht als ein Zählen gelten lassen kann, ziehe ich das Zählen wirklicher Vorgänge (Schritte, Pendelschläge u. dgl.) und diesem wiederum das Zählen von greifbaren oder doch wenigstens anschaubaren Dingen (Fingern, Kugeln, Strichen) vor. Ja, ich möchte gerade mit letzterem und nur mit ihm den ersten Rechenunterricht eingeleitet sehen; denn dasselbe allein ist den Anfängern ohne weiteres verständlich und es allein führt zu einem thatsächlichen Fortschreiten. nämlich zu einem Fortschreiten an wirklichen Gegenständen sowie zu einem greifbaren Endergebnis. Wenn unser Schüler während des Zählens Striche zieht oder die Kugeln an der Zählmaschine verschiebt, so wird ihm doch ganz sicher der Zählvorgang klar, es kommt ihm zum Bewusstsein, dass das Zählen in einem successiven Ansammeln der Mengen besteht, und wenn er dann zuletzt die Reihe von abgezählten Strichen oder Kugeln überschaut, so wird er gewahr, dass seine Thätigkeit nicht umsonst gewesen ist, er wird sich derselben freuen und zwar umsomehr, je länger jene Reihe ist, denn er erblickt ja in ihr den Gradmesser seines Fleißes wie seiner Geschicklichkeit.

Wenn nun Herr Lüdemann, im Gegensatz zu unserer Auffassung, das Zählen „gegenwärtiger Gegenstände“ als etwas Complicirtes bezeichnet, weil dabei „nicht nur eine Abstraction von allen Eigenschaften, Zuständen und Verhältnissen derselben stattfinden, sondern auch das räumliche Nebeneinander in ein zeitliches Nacheinander verwandelt werden müsse, so darf uns das nicht beirren. Denn jene Abstraction ist zwecklos, da sie höchstens zu inhaltsärmeren Vorstellungen, aber nicht zum Begriff der reinen Zahl führt.[1]) Die Forderung endlich, das Räumliche solle in Zeitliches umgewandelt werden, erscheint bei Licht als unerfüllbar, ja geradezu als widersinnig.

Herr Lüdemann verlangt sodann, auf dass der Zahlbegriff von allem unwesentlichen Beiwerk, besonders aber von dem Gedanken an bestimmte räumliche Begrenzungen befreit und zu einer reinen Anschauung in der Zeit werde, einen häufigen Wechsel der zu zählenden Gegenstände. „Man durchlaufe, damit die Vorstellung nicht an den Dingen kleben bleibe, sondern sich loslöse, dasselbe Gebiet mehrmals mit Strichen, Bohnen, Stäben, Ringen

[1]) S. „Zur Reform d. Rechenunt.“, S. 35 u. 36, 40.

u. s. w.[1]) — Nun aber habe ich in meiner Broschüre dargethan, dass der häufige Wechsel der Zählmittel zur Gewinnung des Zahlbegriffes nicht wesentlich beiträgt, sowie dass es nichts derartiges, wie reine oder unbenannte Zahlen gibt.[2]) Wie sollten auch solche Zahlen gedacht werden? Als ein bloßes zeitliches Nacheinander? — Das ist unmöglich, wie wir bei Kritik der Schopenhauerschen Theorie gesehen haben. — Als ein Nebeneinander? — Aber im Nebeneinander ist das Einzelne begrenzt oder geformt, und alles Begrenzte und Geformte ist nothwendig auch ein Bestimmtes und ebendarum Benennbares, keineswegs jenes Allgemeine, das durch den Begriff der reinen Zahl gefordert wird. — Außerdem muss noch bemerkt werden, dass, wenn wirklich die Zeit Gegenstand der Zahlvorstellung wäre, es doch nur die erfüllte und dann wieder durch irgend etwas unterbrochene, nie und nimmer aber die leere Zeit sein könnte, weil ja letztere als ein Verfließen ohne Verfließendes ein Unding wäre. Erfüllt nun wird die Zeit durch die Dinge, unterbrochen durch die Vorgänge und Veränderungen an denselben. Die Vorstellung der Zahl könnte somit nur in der Vorstellung von Dingen und in ihren Veränderungen bestehen. Wie nun jedes Ding etwas Bestimmtes ist, so sind es auch die Vorgänge, und wie ich einen Gegenstand nicht ohne Attribute, vor allem nicht ohne das der räumlichen Erfüllung und Begrenzung denken kann, so kann ich mir auch eine Veränderung nicht anders vorstellen, als so, dass sie von einem Dinge ausgeht oder von einem solchen getragen wird.

Herr Lüdemann theit seinen Stoff in die Zahlenkreise 1—10, 1—20, 1—100 und 1—1000. Diese Gliederung mag vom Standpunkt der seitherigen Methode als sehr zweckmäßig erscheinen. Rückt man aber das Zählen in den Mittelpunkt des Rechnens, so muss sie fallen und etwa der folgenden platzmachen:

1. Hauptstufe: Bloßes Zählen,
   a) im Zahlenraum 1—10 und
   b) im Zahlenraum 1—100.
2. Hauptstufe: Aufsuchen und Einüben des Einmaleins.

Das Rechnen im Zahlenraum 1—10 darf nach Herrn Lüdemann erst dann in Angriff genommen werden, „wenn das Kind

1) bis 10 fertig aufwärts zählen kann,
2) von 10 an fertig abwärts zählen kann,
3) angeben kann, welche Zahl auf eine genannte folgt,
4) angeben kann, welche Zahl einer genannten vorangeht,
5) angeben kann, welche Zahl (Zahlen) zwischen zwei genannten liegt (liegen),
6) angeben kann, das wievielste ein Ding in einer Reihe ist (Ordnungszahlwörter)“.

Von diesen sechserlei Übungen aber scheint mir nur die erste von wirklichem Werte zu sein. Das Rückwärtszählen muthet dem Gedächtnis des Kindes, wie dies auch Herr Lehrer W. Tanck, mit welchem ich in mehr als einem Punkt vollständig übereinstimme, in seiner lesenswerten Broschüre bemerkt, eine starke Leistung zu. Überdies hat das Rückwärtszählen nicht im

---

[1]) S. Lüdemann, a. a. O.. S. 39.
[2]) S. Zur Reform d. Rechenunt., S. 33 ff.

entferntesten den gleichen Wert wie das Vorwärtszählen; „eine Ermittelung der Anzahl kann durch jenes nicht stattfinden. Ebenso wenig lässt sich von ihm behaupten, dass es zur Klärung des Vorganges beim Vorwärtszählen dient. Ja man kann ihm nicht einmal den Wert beilegen, dass es als Überleitung zum Subtrahiren diene, da es im Gegentheil zu seinem Verständnis das Subtrahiren mit eins voraussetzt.“[1])

Die Übungen im Angeben des Ortes der Zahl halte ich für gegenstandslos, da uns von den Zahlen überhaupt kein deutliches Bild und deshalb auch nicht das ihrer Reihenfolge vorschwebt. Wenn also der Schüler auch richtig anzugeben vermag: „7 liegt zwischen 6 und 8,“ so stellt er sich doch weder die 6 noch die 7 oder 8, darum auch den Ort dieser Zahlen nicht wirklich vor; er gebraucht also nur Worte, ohne etwas Deutliches zu denken, Nach meinem Dafürhalten genügt es vollständig, wenn der Schüler weiß: 7 ist mehr als 6 und 8 ist wieder mehr als 7. Alles übrige erachte ich für entbehrlich, ja, da es höchstens nur Confusion in den Köpfen unserer Kinder anrichtet, geradezu für schädlich.

Nachdem Herr Lüdemann seine Ansichten über das Wesen der Zahl oder richtiger des Zählens auf wenigen Seiten ausgesprochen hat, kommt er zum Hauptthema seiner Schrift, zur rechnerischen Operation.

Es ist nothwendig, dass wir bei diesem Gegenstand etwas länger verweilen, denn der Herr Verfasser entwickelt hier den seltsamsten Gedanken, einen Gedanken, welchen ich weder bei Arth. Schopenhauer, noch sonst wo gefunden habe und welchen ich deshalb als sein Eigenthum ansehen muss. Nach Herrn Lüdemann bestünde nämlich das Wesen der Operation in zwei gleichzeitigen Zählacten. Doch lassen wir ihn seine Entdeckung selbst beschreiben!

Auf Seite 4 des Handbuches wirft er die Frage auf: „Wie wird aber addirt?“ und beantwortet dieselbe, wie folgt: „Der im ersten Summanden abgebrochene Zählact muss fortgesetzt werden, bis durch einen zweiten gleichzeitigen von Eins anhebenden Zählact der zweite Summand erschöpft ist; das Resultat des ersten Zählactes ist alsdann die Summe. Also

$$4 + 3 = 4 \left| \frac{5,\ 7,\ 7}{1,\ 2,\ 3} \right.$$

Es sind also, um die geforderte Summe zu erhalten zwei gleichzeitige Zählacte zu vollziehen, von denen der eine mit der auf 4 folgenden Zahl, der andere mit 1 anhebt; dieser controlirt jenen hinsichtlich des Wieviels. Ein doppelter Zählact erfordert unstreitig weit mehr Aufmerksamkeit, als das einfache Zählen, und darum muss auch mit der Befähigung zu demselben die Kraft des Kindes wachsen. Dies zwiefache Zählen ist, wie leicht ersichtlich, eine rein geistige Verrichtung, die darum durch kein äußeres Mittel veranschaulicht werden kann.“ — In den nun folgenden endlosen Übungen und Aufgaben sucht Herr Lüdemann praktisch nachzuweisen, wie man jede nur immer denkbare Rechenoperation durch sein zwiefaches gleichzeitiges Zählen auszuführen und den Kindern verständlich zu machen vermag. Er behandelt dabei nicht etwa blos die einfachen Species: Addiren, Subtrahiren, sondern auch alle ihre möglichen Umkehrungen, wie Zahlenzerlegen, Zahlenver-

[1]) Siehe W. Tanck: Das Rechnen auf der Unterstufe (Meldorf, Verlag von Herm. Bremer, 1884), S. 53.

gleichen, Zahlenergänzen, ferner das Rechnen mit gemeinen und Decimalbrüchen, das Suchen des Kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen, das Umwandeln der Decimalbrüche in gemeine und umgekehrt, endlich sogar Klammerrechnungen und Gleichungen mit einer Unbekannten. Das ganze Handbuch übt auf den unbefangenen Beurtheiler einen eigenthümlichen, einen exorbitanten Eindruck. Die Seiten sind von oben bis unten mit Ziffern, Klammern, Bruchstrichen, Gleichheitszeichen übersät; nirgends findet man angewandte oder auch nur benannte Aufgaben; man sieht blos Ziffern und nichts als Ziffern, jeder besonderen Übung ist ein Paragraphzeichen und sehr vielen außerdem noch ein algebraisches Schema (z. B. $x + b = c$; $a + x = c$; $x - b = c$; $? . b = ab$; $a . ? = ab$; $a - c - c - - ... = 0$ etc.) zur Orientirung für den Lehrer vorgesetzt; im ganzen enthält die Schrift nicht weniger als 210 Paragraphen; liest man die Aufgaben auf den letzten Seiten, so möchte man glauben, ein Rechenbuch für Mittelschulen vor sich zu haben; auf pagina 87 und 88 z. B. stehen folgende Gleichungen:

§. 206. 1) $20 - \frac{x}{5} = 18$; 2) $\frac{2}{7}x - 1 = \frac{9}{7}$; 3) $\frac{x}{5} - 32 = 12$.

§. 207. 1) $(x - 8) + 9 = 32$; 2) $10 + (16 - x) = 32$; 5) $(23 + x) - x = x + 14$.

§. 208. 1) $5(x + 3) + 16 = 61$; 8) $2(x - 12) - 3(x - 13) = 4(x - 14)$ $(14\frac{1}{5})$.

§. 209. 7) $\frac{24}{5x - 3} - 2 + \frac{96}{7(5x - 3)} = \frac{8}{7}$; 8) $\frac{4x - 5}{x + 1} - \frac{35}{3} = \frac{3}{x + 1} - 9$.

§. 210. Wird die Summe einer Zahl und der Zahl 13 von 37 subtrahirt, so ist der Rest 14. Welche Zahl ist es?

Dies zur Charakterisirung des Lüdemannschen Handbuches.

Und nun: Was ist von der Entdeckung zu halten, dass das Wesen jeder Operation in zwei gleichzeitigen Zählacten besteht? Ich möchte darauf nach reiflicher Erwägung die Antwort geben: Es ist dies eine der entbehrlichsten und, falls sie jemals einen bestimmenden Einfluß auf das Unterrichtsverfahren in unseren Schulen üben sollte, was ich jedoch nicht glauben kann, zugleich eine der schädlichsten Entdeckungen, die je gemacht worden sind; ja es ist nicht einmal eine Entdeckung, sondern eine bloße Erfindung oder Erdichtung. Denn wol niemand wird vor Herrn Lüdemann die Ergebnisse des Einmaleins durch ein zweifaches, gleichzeitiges Zählen zu ermitteln und zu beweisen versucht haben; wol ein jeder (und zwar gilt dies von den Uranfängen des Rechnens bis zu dieser Stunde) wird zu der Wahrheit, dass $4 + 3 = 7$ ist, nur durch einfaches Zählen gekommen sein, also dadurch, dass er 4 Dinge und 3 Dinge (Steinchen, Hölzchen, Erbsen) aufgelegt und von Eins an durchgezählt hat. Ein Verfahren aber, das nicht von allen Menschen befolgt werden muss, wie kann das als ein zum Wesen der Sache gehöriges, ja als ein dieses Wesen selbst ausmachendes bezeichnet werden? Dieses zweifache gleichzeitige Zählen ist sodann ungemein schwierig; es will nicht einmal dem Erwachsenen gelingen, wie viel weniger den kleinen Rechenschülern. Ferner kann ihm kein besonderer Bildungswert zugesprochen werden, da es ja ohne jegliche Zuhilfenahme von Sinnendingen (Fingern, Kugeln, Strichen u. dgl.) vollzogen werden soll und darum auch nur in einem Fortschreiten an Wortreihen (und zwar, was eben

die Sache so complicirt und schwierig macht, im Fortschreiten an zwei Wort- oder Namenreihen, von welcher die eine mit einer beliebigen Zahl, etwa mit 7 oder 13 oder 265, die andere aber mit 1 anfängt), sonach nur in einem Reden bestehen wird. Endlich dürfen wir die Lüdemannsche Operation nie und nimmer als ein Rechnen bezeichnen. Zählen bleibt Zählen; Herr Lüdemann mag nun dasselbe verkünsteln, wie er will.

Das Zählen ist, wie ich schon früher einmal gesagt habe, aber immer aufs neue wiederholen muss, ein bloßes Hilfsmittel des Rechnens und nicht ihr eigentlicher Gegenstand. Auch führt es nicht zu deutlichen Vorstellungen und Begriffen, sondern zu Zahlnamen und Ziffern, die jedoch, da sie uns zur genauesten Größenunterscheidung befähigen, ihre Aufgabe vollständig erfüllen. Die Lüdemannsche Verkünstelung vermag das Zählen vom Mechanismus nicht wirklich zu befreien, sie vermag den ersten Rechenunterricht nur zu erschweren, die Auffindung und Einübung des Einmaleins zu verzögern und Lehrer und Kinder sinn- und nutzlos zu quälen. Die Lüdemannsche Methode ist nach meiner Überzeugung ebenso verfehlt, wie die Grubesche. Wenn ich mich aber für eine von beiden entscheiden müsste, so würde ich der letzteren noch den Vorzug geben.

Zu guterletzt gestatte man mir noch einige persönliche Bemerkungen.

Herr Lüdemann meint in seiner Recension, es wäre das Hauptresultat meiner Untersuchung, dass die Zahl nur im Zählen angeschaut werde, er sagt ferner, ich halte dieses Resultat für neu, und sucht zugleich sein Prioritätsrecht zu wahren, indem er auf sein Handbuch verweist. Dass sich aber mein Herr Kritiker in diesem Punkt einer argen Täuschung hingegeben hat, und dass ich an nichts weniger denke als daran, das Verdienst, die Schopenhauersche Zahlentheorie zuerst für die Unterrichtsmethode zurecht gelegt zu haben, für mich zu beanspruchen, davon dürfte er sich nun hinlänglich überzeugt haben.

Auf die Frage: Was bietet Herr Knilling denn? möchte ich erwidern: Er bietet viel mehr, als sich Herr Lüdemann vorstellt. Meine 1. Abtheilung enthält eine radicale Kritik der Pestalozzischen, Grubeschen und gegenwärtigen Rechenmethode und zugleich die festen Grundlagen zu einem künftigen Neubau. Die 2. Abtheilung, welche im Laufe dieses Jahres erscheinen soll, wird sodann wichtige Aufschlüsse über die Natur des Zählens und Rechnens, sowie eingehende Beschreibungen meines Rechentisches, Theillineals und verbesserten Zweisatzes bringen. Ihren vorläufigen Abschluss endlich werden meine Reformbestrebungen in den praktischen Anleitungen der 3. Abtheilung finden.

Noch sei bemerkt, dass ich das Handbuch des Herrn Lüdemann erst durch seine Recension kennen gelernt habe, und dass ich dasselbe, wenn ich früher davon gewusst hätte, jedenfalls in meiner Broschüre besprochen haben würde. Denn wenn es auch in seiner ganzen Anlage verfehlt ist, so gehört es doch unstreitig zu den bemerkenswertesten, originellsten und geistreichsten Erscheinungen der modernen Rechenliteratur.*)

---

*) Ohne dem Abschluss der Discussion vorgreifen zu wollen, erlaube ich mir die Bemerkung, dass meines Erachtens das Handbuch von Lüdemann auch in praktischer Hinsicht anerkennenswerte und von der Theorie des Zählens unabhängige Vorzüge besitzt. D.

Dr. Karl Kehr †.*)

Von Gustav Lehrer.

„Die Senne schwirrt, der Pfeil erklirrt und muss im Herzen sitzen!“ Wieder hat der grausame Tod unter den großen Männern unserer Tage ein Opfer gefordert, und der tückische Pfeil hat sich als Ziel eines der edelsten und besten Herzen, die je schlugen, ausersehen: am 18. Januar d. J. starb nach kurzer Krankheit nachts 11½ Uhr der Schulrath Seminardirector Dr. Kehr in Erfurt in seinem 55. Lebensjahre am Herzschlag. Noch in der Fülle der Kraft, mitten in einer segensreichen Wirksamkeit, wurde ihm der Lebensfaden plötzlich zerrissen, und an dem frischen Grabeshügel steht, mit der trauernden Familie des Dahingeschiedenen durch das Band des Schmerzes vereint, Deutschlands gesammte Lehrerschaft, und die Muse der Pädagogik hüllt sich schweigend in Flor.

Und wol haben sie alle Grund zur Klage; denn alle, alle haben viel verloren; die Familie beweint den Tod des zärtlichsten Gatten und des liebevollsten Vaters, die deutsche Lehrerschaft den Heimgang eines wackeren Kämpen für Recht und Freiheit, und die Pädagogik das Dahinscheiden eines ihrer tüchtigsten und einflussreichsten Förderer.

Lassen wir noch einmal den Lebenslauf des Entschlafenen an uns vorbeiziehen.

Karl Kehr wurde am 6. April 1830 zu Goldbach bei Gotha als der Sohn eines armen Holzarbeiters geboren. Er besuchte, da es seinen Eltern an Mitteln fehlte, ihn eine höhere Schule beziehen zu lassen, die Dorfschule und zeichnete sich schon dort durch hohe Begabung aus. Von seinem Vater für den Lehrerstand bestimmt, ging er als 16jähriger Jüngling 1846 auf das Seminar zu Gotha. Mit größtem Eifer gab er sich dem Studium hin; seine Ehre suchte er in der Erfüllung des Homer'schen Wortes, „stets der Beste zu sein und emporzuragen vor andern“. Seinem eisernen Fleiß verdankte er die Erfüllung seines Wunsches. Da es ihm häufig an den nöthigen Mitteln fehlte, sich Feuerung zu verschaffen, so ging er im Winter gewöhnlich sehr früh zu Bett, um da noch zu arbeiten.

Doch war sein Lerneifer mehr durch Pflichtgefühl hervorgerufen, als durch Liebe zum Beruf; denn, was wol nur wenige der Kehr nicht persönlich näher

*) Die nachfolgenden Zeilen sind zumeist Erinnerungen aus meiner Seminarzeit und aus einer noch später mit dem Verstorbenen unterhaltenen Correspondenz. Eine Selbstbiographie des Entschlafenen findet sich in Pfeiffers „Die Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biogr. bedeutender Schulmänner“ Nürnberg 1872. S. 429—506.

Kennenden wissen mögen: der nachmals so berühmte Pädagoge Kehr war zunächst durchaus nicht für den Lehrerberuf begeistert. Er hatte bedeutendes Talent für Musik, und sein Sinnen und Trachten war auf das Studium dieser Kunst gerichtet. Wegen der Armut der Eltern hatte er zunächst diesem Herzenswunsche entsagen müssen, nährte aber doch noch im Geheimen die Hoffnung, ihn in Erfüllung gehen zu sehen. Er lernte deshalb die verschiedensten Instrumente spielen (wenn ich nicht irre 12) und beschäftigte sich eingehend mit Compositionslehre, mit welchem Erfolge, das lehren uns seine Fugen, die reizenden Variationen zu thüringischen Volksliedern und die Lieder für Männerchöre, welche er später componirte.

Wirklich schien ihm auch einmal die Erfüllung seiner Wünsche zu winken; es wurde ihm in einer größeren Stadt Italiens eine Domorganistenstelle angeboten. Gern hätte er diese Stelle angenommen, aber der Vater wollte den Sohn nicht in so weite Ferne ziehen lassen und gab seine Einwilligung nicht; Kehr selber sagte später: „Es sollte dies zu meinem Glücke dienen."

Der Lieblingswunsch musste nun, wenn auch mit blutendem Herzen, aufgegeben werden: Kehr wurde und blieb Lehrer. Er machte 1850 sein Lehrerexamen und wurde als Musterlehrer am Seminar zu Gotha angestellt. Zwar hatte sein Vater ihn für die heimatliche Dorfstelle ausersehen, und Kehr machte auch zum Schein, um den Wunsch zu befriedigen, eine Eingabe an die Regierung, steckte diese jedoch hernach ins Feuer und blieb in Gotha. Er wusste und hat hernach oftmals seinen Schülern warnend gesagt: „Der Prophet gilt nirgends weniger als in seinem Vaterlande!" Hier in Gotha trat er auch mit F. Fröbel in Berührung; die Wirkung davon war nachhaltig, denn bis an sein Ende war Fröbel eine seiner Lieblingsgestalten in der Pädagogik.

1852 ging Kehr als Schuldirector in den Marktflecken Ruhla, woselbst er sich 1854 verheiratete. Von der Innigkeit seines Familienlebens hat nur derjenige eine Vorstellung, welcher längere Zeit in dem häuslichen Kreise verkehrt hat. Ein Bild davon zu entwerfen, würde über die Grenzen unserer Aufgabe gehen; nur sei bemerkt, dass der Ausdruck „Musterehe" hier völlig am Platze ist. Kehr lebte nur für seine Familie und für die Schule. Aus der Ehe entsprossten — wenn ich nicht irre — 11 Kinder, von denen 7 noch am Leben sind.

1859 wurde Kehr als Director der Bürger- und Gewerbeschule nach dem freundlichen Städtchen Waltershausen berufen. Hier wirkte er mit regem Eifer, so dass seine Thätigkeit bald der vorgesetzten Behörde auffallen musste, welche ihn 1863 zum Inspector am Seminar zu Gotha machte. Mit seiner Berufung an das Gothaer Seminar begann für Kehr die Zeit seines Ruhms, der sich durch erfolgreiche Schriftstellerei gar bald weit über die Grenzen des engeren Vaterlandes und Deutschlands verbreiten sollte.

Schon in Waltershausen hatte Kehr, durch seine Thätigkeit darauf hingeleitet, seine erste Schrift „Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen" abgefasst. Ein äußerer Grund zur Abfassung dieser Schrift dürfte vielen nicht bekannt sein; Kehr erzählte ihn folgendermaßen: „Durch die Beschaffung vieler Bücher waren die Buchhändlerrechnungen so hoch geworden, dass ich sie nicht bezahlen konnte. Ich befand mich in großer Noth, und was mich vor allem unglücklich machte, das waren die Thränen, welche meine Frau im Verborgenen weinte, deren Spuren ich aber wol merkte, und die mir

durch mein Gewissen die laute Anklage zuriefen: Du hast deine Familie leichtsinnig ins Unglück gebracht! Ich beschloss, durch Bücher zu erwerben, was ich für Bücher weggegeben. So entstand meine „Praktische Geometrie“. Als ich sie in Gotha vorlegte, sah man freilich den jugendlichen Verfasser etwas misstrauisch an, versprach sie jedoch zu prüfen, und wirklich wurde das Werk angenommen. Der Erfolg war ein derartiger, dass beide Parteien wol zufrieden sein konnten.“ Das erwähnte Werk erschien in 1. Auflage 1863 und liegt seit 1880 in 6. Aufl. vor.

Zunächst war Kehr unter dem Directorat des bedeutenden Pädagogen Karl Schmidt Seminarinspector, als welchem ihm besonders die Aufsicht über die im Anstaltsgebäude wohnenden Zöglinge und die Leitung der Übungsschule oblag. Unter dem Einflusse dieses Pädagogen schrieb er sein zweites Werk „Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule“, dessen erster Band 1864, dessen zweiter 1867 bei E. F. Thienemann in Gotha erschien, und das bis 1881 vier Auflagen erlebt hat. Gerade dieses Werk ist es, welches Kehr die Feindschaft der orthodoxen Theologen zuzog. Weshalb? Zeigt nicht jeder Satz in diesem Werke eine Religiosität, die vom Herzen kommt und zum Herzen geht? Aber Kehr hatte das Verbrechen begangen, gleich K. Schmidt den Katechismusunterricht der Volksschule zu nehmen und der Kirche zu überweisen (vergl. I. Aufl., I. Bd., pag. 15 ff.). Das hat ihm die Orthodoxie nie vergessen können, und der Name Kehr rief bei den Vertretern dieser Richtung, wie Schreiber dieses oft genug erfahren hat, stets den berühmten „furor theologicus“ hervor. Dass diese Abneigung auf Gegenseitigkeit beruhte, dürfte denen, welche Kehr persönlich kannten, nicht unbekannt geblieben sein.

1864 starb K. Schmidt, und an dessen Stelle trat Ostern 1865 Dr. Fr. Dittes, unter dem Kehr die frühere Stellung bis 1868 inne hatte. Zwischen beiden berühmten Pädagogen entstand ein enges Freundschaftsband, welches auch literarisch von Bedeutung gewesen ist. Insbesondere sei hier erwähnt, dass Kehrs Hauptwerk auf directe Anregung von Dr. Dittes entstand. Als nämlich dieser seinen „Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ vollendet hatte, sprach er zu Kehr: »Sie müssen hierzu als Ergänzung eine ‚Praxis der Volksschule‘ schreiben«, worauf dieser mit Freuden einging. Bis an sein Ende hat Kehr stets mit höchster Begeisterung von Dr. Dittes gesprochen, auch dann noch, als dieser seiner Richtung wegen missliebig geworden und aus der amtlichen Wirksamkeit ausgetreten war. Nachdem 1868 Dittes als Director des Pædagogiums nach Wien gegangen war, wurde in Gotha das bis dahin mit dem Amte des Schulrathes und Generalschulinspectors verbunden gewesene Seminardirectorat von dieser Verbindung abgelöst und zunächst provisorisch, dann definitiv an Kehr übertragen. So war der Mann vom Volksschullehrer zum Seminardirector emporgestiegen. Doch dies seltene Glück machte ihn nicht stolz und hochmüthig, sondern erhöhte nur seinen Eifer für den Beruf.

Auch der Schriftsteller Kehr rastete nicht. 1866 hatte er mit Schlimbach die Schrift „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“ (7. Aufl. 1882) herausgegeben, in der eine außerordentlich praktische Anleitung zur Ertheilung des ersten deutschen Unterrichtes nach der „Normalwörter-Methode“ geboten ist. Sein Hauptwerk aber, welches wirklich einzig in seiner Art dasteht — ein Seitenstück zu Diesterwegs „Wegweiser“ — und Kehrs Name auch in jene Gegenden trug, wo er bisher vielleicht noch nicht bekannt war, erschien 1868

unter dem Titel „Die Praxis der Volksschule“ (s. oben). Der Erfolg dieses Buches war ein außerordentlicher; im Februar 1868 die erste, im April desselben Jahres die zweite und im December die dritte Auflage. 1884 ist die 9. Auflage herausgekommen; außerdem wurde das Werk in sieben fremde Sprachen übersetzt. Es ist überflüssig, über den Wert desselben noch ein Wort zu sagen.

In seiner „theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“ (8. Aufl. 1883) gab Kehr der deutschen Lehrerwelt ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur nutzbringenden und geistvollen Behandlung deutscher Lesestücke in die Hand, in welcher Kunst er ein vollendeter Meister war.

Auch für das Vereinswesen war Kehr thätig. Seiner Anregung ist vorzugsweise das Entstehen des deutschen Seminarlehrertages zu danken, der seit 1873 alle zwei Jahre zusammentritt. Von 1872 ab gab Kehr, unter anfänglich sehr großen Opfern seitens seines Verlegers und Freundes Thienemann in Gotha, die besonders für das gesammte Seminarwesen höchst bedeutenden „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung“ heraus, deren Redacteur er bis zu seinem Tode geblieben ist.

Es konnte nicht fehlen, dass der preußische Cultusminister Dr. Falk nach seiner Neugestaltung des gesammten Schulwesens in Kehr einen solchen Mann gefunden zu haben glaubte, wie er ihn brauchte. Der Erfolg sollte der Schärfe seines Blickes alle Anerkennung gewähren.

Kehr erhielt 1873 einen Ruf als Director des Seminars zu Halberstadt. Nur mit schwerem Herzen entschloss er sich zur Annahme desselben. Am 5. August 1873 wurde Kehr vom Regierungs- und Schulrath Menges in sein neues Amt eingeführt, das vor ihm Dr. Steinberg verwaltet hatte. Und wie rechtfertigte Kehr das auf ihn gesetzte Vertrauen! Die Reorganisation vollzog sich unter seiner straffen und doch so liebevollen Leitung schnell und sicher, und bald wurde Halberstadt wirklich zu einer „Stadt auf dem Berge, welche weithin über die Lande leuchtete“, wie seichte und intrigante Spötter sich höhnisch auszudrücken beliebten. War schon Gotha ein Wallfahrtsort für alle Belehrung suchenden Pädagogen, so wurde es Halberstadt erst recht, wovon sich jeder in der Kehr'schen Schrift „Geschichte des königl. Schullehrer-Seminars zu Halberstadt“ (1878), pag. 138 ff. überzeugen kann. Schweden, Norwegen und Dänemark, Russland und England, Frankreich und Spanien, Österreich und Sachsen, Serbien und Rumänien, alle Länder des europäischen Continents sandten Pädagogen, welche sich von Kehr Belehrung holen sollten.

Und Kehr blieb, der er von jeher war: der einfache, biedere, jedem zugängliche Volksmann, der treue Lehrer und liebreiche Berather seiner Seminaristen und Lehrer. Den Mann, der von Fürsten geehrt wurde, dessen Worte wie Centnergewichte auf die Wagschale der Pädagogik fielen, konnte man halbestundenlang mit dem einfachsten Handwerker sich freundlich unterhalten sehen, man fand ihn heiter scherzend und plaudernd unter der Schar seiner Seminaristen, ja er ließ sich sogar herbei, seinen ehemaligen Schülern nach bestandenem Examen im heiteren Kreise fröhliche Weisen auf dem Clavier vorzutragen und freute sich herzlich, wenn er seine „jungen Collegen“, als welche er sie behandelte, recht munter sah. Und dieser Mann, der nach dem Grundsatze lebte, „soviel an euch ist, so habt mit allen Menschen Frieden“, und dieser Mann hatte Feinde, bittere Feinde in seiner nächsten Umgebung. Es kann einem, der in

die Halberstädter Verhältnisse eingeweiht ist, das Herz abdrücken, zu sehen, wie Kehr auf Schritt und Tritt von einer unhörbar schleichenden Schlange umlauert wurde, die sich nach Kehrs Berufung nach Erfurt nicht scheute, das Gerücht auszusprengen, als sei Kehr wegen Bummelei im Amte sozusagen strafweise versetzt worden!! Wenn Kehr solchen Leuten gegenüber die Titulaturen „Kreuzottern und Schlangengezücht"*) gebrauchte, so war der Ausdruck eher noch zu milde, als zu hart. Wir aber wenden uns mit Ekel von einer solchen Schlangenbrut ab und erinnern uns des ewig wahren Dichterwortes:

„Es liebt die Welt, das Strahlende zu schwärzen
Und das Erhabne in den Staub zu ziehn!" —

Kehr als Lehrer — was ist da zu sagen? Von Diesterweg weiß man, dass seine Schüler, hingerissen von dem Unterrichte ihres Meisters, ihn oft am Schluss der Stunde dicht gedrängt umstanden. Wir, die wir zu Füßen Kehrs gesessen, wurden zwar durch die Gewalt seiner liebevollen Disciplin auf unsere Plätze gefesselt, aber die Begierde, mit welcher unser Ohr jeden Schall aus seinem Munde aufnahm, die Spannung, mit welcher unsere Augen an seinen Lippen hingen, von denen die Rede wie lauteres Gold hervorquoll — denn Kehr war ein Redner, wie deren nur wenige geboren werden — gab jedenfalls der Begeisterung der Diesterweg'schen Schüler nichts nach. Unaufmerksamkeit war zur Unmöglichkeit geworden, man wurde mit fortgerissen, mochte man wollen oder nicht. Die sprödesten Gegenstände wurden in seinem Vortrage leicht verständlich, den trockensten Dingen hauchte Kehrs Rede packenden Geist ein. Wer einmal seinem Vortrage lauschte, der wird sich stets gern des gehabten Genusses erinnern, und es beschleicht mich ein unendlich wehmuthsvolles Gefühl bei dem Gedanken, nie wieder seine belehrende, anspornende oder strafende Rede vernehmen zu können. Denn auch strafen konnte Kehr mit ernsten, zürnenden Worten. Er konnte recht böse werden, wenn er sah, wie Lehrer so ganz alle Ideale fahren ließen und sich einzig und allein den sog. Genüssen des Lebens, speciell dem Kartenspiel, dem Trinken etc. in die Arme warfen. Die strafenden Worte trugen ihm vielfach die Feindschaft der Betroffenen ein; und doch waren sie nur ein Ausfluss der fürsorgenden Liebe, welche Kehr stets bis zum Ende seinem Stande, den er nie verleugnete, bewahrte.

Ich muss leider mit der Schilderung Kehrs als Erzieher, Lehrer und Berather abbrechen, obgleich ich am liebsten noch Bogen damit füllen möchte. Er war ein Vater nicht allein seiner Familie im engeren Sinne, sondern auch seiner großen Familie, der gesammten Lehrerwelt.

Auch in Halberstadt war Kehr schriftstellerisch thätig. Zunächst gab er im Verein mit seinem Freunde, dem Töchterschuldirector Th. Kriebitsch, ein „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten" heraus (4 Bde., 1. Aufl. 1874/75, 2. u. 3. Aufl. 1876—82), ein Werk, das auf genauesten Quellenstudien beruht, musterhaft in Inhalt und Ausführung ist und sich bald allgemeiner Beliebtheit erfreute. 1877 begann er unter Mitwirkung einer Reihe bedeutender Schulmänner die Herausgabe seiner „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes", die 1882 mit dem 4. Bande vollendet wurde. Das Werk, in dem ein kolossaler Fleiß steckt, ist für jeden, der sich mit der Methodik der

*) Brief an den Verfasser, datirt Erfurt 26. October 1884.

einzelnen Disciplinen des Volksschulunterrichtes näher vertraut machen möchte, unentbehrlich und sollte in keiner größeren Bibliothek fehlen. Endlich gab er mit Pfeifer die bekannten Kehr-Pfeifer'schen Bilder für den Anschauungsunterricht heraus (Gotha bei Perthes), welche sich an die Hey-Spekter'schen Fabeln anschließen, und welche wegen ihrer Trefflichkeit allgemeinste Anerkennung fanden.

Unter Kehrs Directorat feierte 1878 das Halberstädter Seminar sein hundertjähriges Jubiläum. Dem Feste wurde besonders dadurch eine noch größere Weihe gegeben, dass es Gelegenheit bot, dem verdienten Leiter auch durch die That zu beweisen, welche Anerkennung man seinem Wirken zollte. Die preußische Regierung verlieh ihm, nachdem er schon früher Ritter des Rothen Adlerordens IV. Classe geworden war, den Adler der Ritter des Hohenzollern-Hausordens, die herzogliche Regierung von Gotha ließ ihm das Ritterkreuz des Ernestinischen Hausordens überreichen, und Fürst Milan von Serbien ehrte ihn durch Verleihung des Commandeurkreuzes des Takowaordens. Die philosophische Facultät zu Jena setzte allem die Krone auf, indem sie durch den nunmehr (am 23. Jan. d. J.) auch verstorbenen Prof. Dr. Stoy Kehr das Doctordiplom honoris causa überreichen ließ.

Alle diese Auszeichnungen nahm der nunmehrige Dr. Kehr an, „wie Blümchen, die man am Wege pflückt", und freute sich über die Herrlichkeit derselben, ließ sich aber nie durch den Hochmuthsduft betäuben; er blieb „treu der Alte".

Als das Seminar zu Erfurt durch eigenthümliche Verhältnisse in Unordnung gerathen war, wurde Dr. Kehr, der das Vertrauen des heutigen Cultusministers von Gossler in hohem Grade besaß, mit dem Auftrage betraut, wieder Zucht und Ordnung zu schaffen und zu diesem Zweck als Seminardirector unter Verleihung des Titels „Schulrath" mit dem Range eines Rathes IV. Classe 1884 nach Erfurt versetzt. Er freute sich, wieder seiner Heimat nahe zu sein, obgleich er nur ungern aus seinem segensreichen Wirkungskreise in Halberstadt schied. Bald war unter der geübten Hand des einsichtigen Leiters die Unordnung beseitigt und das Schifflein des Seminars steuerte sicher seinem Ziele entgegen.

Aber das Lebensschiff des Steuermannes eilte unvermerkt und mit Macht dem Hafen zu. Am 19. Januar brachte der Telegraph die kurze, Deutschlands gesammte Lehrerschaft tieferschütternde Meldung: „Am 18. d. M. verstarb der Schulrath Seminardirector Dr. Kehr zu Erfurt nachts $11^1/_2$ Uhr am Herzschlag."

Kehr ist nie vom Gipfel seines Ruhmes herabgestiegen; in der Fülle seiner Schaffenskraft ist er plötzlich dahingerafft, fast glaubte man es kaum. Allen seinen Bekannten und Freunden wird die kleine Gestalt des freundlichen, großen Pädagogen unvergesslich im Gedächtnis haften, Deutschlands Lehrer in der Gesammtheit aber werden es nie vergessen, was Kehr für sie gethan, und dass er bis zuletzt für ihr Wol gekämpft hat.

Am 21. Januar ist die Leiche nach Gotha übergeführt worden, woselbst der Entschlafene an der Seite seiner verstorbenen Eltern in seinem Erbbegräbnis zu ruhen gewünscht hatte.

Kehr ist nicht mehr, aber seine Werke und sein Andenken werden bleiben!

Pädagogische Rundschau.

(Vom deutschen Ostseestrande. Vom Rhein. Aus Elsass-Lothringen. Aus Berlin, Wiesbaden, Hanau, Darmstadt, Jena. Das Schulgericht in Montevideo. Pädagogische Zeitschriften.)

Vom deutschen Ostseestrande. In den letzten Monaten des Jahres 1884 nahm das Interesse der großen und kleinen Lehrerwelt am Strande natürlich auch die am 28. October abgehaltene Reichstagswahl in Anspruch. Wie konnte es anders sein? — Die Lehrer haben bis jetzt von einer Legislaturperiode zur andern auf die Realisirung ihrer Wünsche vergeblich gewartet. Ihnen konnte die Zusammensetzung der großen gesetzgebenden Factoren nicht gleichgiltig sein. Die letzten deutschen Reichstagswahlen waren außerdem für jeden ruhigen Staatsbürger und ganz besonders für die pädagogische Welt sehr lehrreich. Wenn in der Metropole mittelalterlich herausgeputzte Herolde am Wahltage durch die Straßen ritten und die Namen der aufgestellten Candidaten ausriefen, wenn selbst in den Städten hier am Strande bezahlte Leute mit Tafeln, auf welchen in ellenlangen Buchstaben die Namen der Löwen des Tages zu lesen waren, durch die Gassen zogen; dann, meinen wir, ist man entschieden von der gerühmten deutschen Besonnenheit und gesunden Basis abgekommen und nähert sich mehr amerikanischen Zuständen. Dann, meinen wir, ist es für den Pädagogen Zeit, sich von dem Parteitreiben der einzelnen politischen Schattirungen fern zu halten, ohne jedoch sich sein persönliches Wahlrecht verkümmern zu lassen. Die Wahlen am 28. October v. J. haben den deutschen Pädagogen und der ganzen civilisirten Welt ein gewaltiges Problem durch die Wahlresultate vorgelegt. Vierundzwanzig Sitze errang die Socialdemokratie im vaterländischen Parlamente, also jene Partei, deren Führer Bebel am 31. März 1881*) in seiner Reichstagsrede sagte: „Dass die Socialdemokratie revolutionär ist, haben wir nie bestritten. Wir erstreben auf politischem Gebiete die Republik, auf dem ökonomischen den Socialismus und auf dem, was man heute das religiöse Gebiet nennt, den Atheismus.“ Eine Partei mit solchen Tendenzen erringt neue Sitze im Reichstage in dem Augenblicke, in welchem Kranken- und Unfallgesetz aller socialistischen Propaganda die Spitze abbrechen sollten. Nach heftigen Debatten wurden der preußischen Lehrerwitwe 250 Mark Pension ohne Rücksicht auf die Zahl ihrer Kinder bewilligt. Das Unfallversicherungs-Gesetz verlangt für eine Arbeiterwitwe mit 4 Kindern circa 360 Mark.

*) S. K. H. Z. Jahrg. 1884, Nr. 264.

Wir Lehrer gönnen den Arbeitern eine Verbesserung ihres Loses. Möge es gelingen, sie mit der Gesellschaft zu versöhnen. Möge aber auch keine Regierung die Wichtigkeit des Amtes eines Volksschullehrers verkennen und es sich nie in den Sinn kommen lassen, die Träger dieses Amtes zum unzufriedenen Proletariat hinabzudrücken.

Wenn wir glauben, für das Lehramt und ganz besonders für das Amt eines Volksschullehrers in der heutigen Sturm- und Drangperiode ein Wörtchen sprechen zu sollen, so gibt es hingegen, z. B. im Pommerland und in der Mark, auch Geister, die der entgegengesetzten Ansicht sind. Auch ihre Ideen sollen unsern Lesern nicht vorenthalten sein. Pommerland ist abgebrannt, heißt ein altes Sprichwort am Strande, und hoffen wir, dass es nie heißen möge: „Pommerland ist hirnverbrannt.“ Ein echter Vollblutjunker veröffentlichte gerade zur Zeit, als die Wogen der Wahlagitation sehr hoch gingen, eine Broschüre, in welcher es an einer ergötzlichen Stelle heißt: „Für die Schulen sollte man nicht soviel Geld ausgeben. Die Kinder lernen darin doch nichts Vernünftiges, und für die Gemeinden ist es eine unerschwingliche Last. Was sich der Ochse und der Esel erzählt, brauchen sie nicht zu wissen. Kühe melken, Dung ausbringen, pflügen, Schafe und Kälber hüten und dergl. Dinge, wodurch sich die meisten Menschen später ihr Brot verdienen müssen, wird den Kindern nicht gelehrt. Mit der ganzen Bildung in Preußen ist es nicht weit her. Dass der preußische Schulmeister die Schlacht bei Königgrätz gewonnen habe, ist der reine Blödsinn, das haben die Demagogen nur erdacht, um unserm verehrten kaiserlichen Herrn seine Siegespalme zu verstutzen. Kaiser Wilhelm und der preußische Corporalstock haben die Schlachten gewonnen, ebenso wie Friedrich der Große noch ohne göttergleichen Dorfschulmeister sein Schlesien gegen ganz Europa behauptet hat. Die Armee ist die Schule der Nation. In ihr lernt der junge Mann den Schmuck des Christen (?!), Gehorsam, die erste Bürgerpflicht, Pflichttreue, Anstand, Reinlichkeit und Ordnung, was bekanntlich das halbe Leben ist.“ Alles sehr schön, Herr Baron, aber — Kühe melken, Dung ausbringen, pflügen, Schafe und Kälber hüten und dergl. Dinge, wodurch sich die meisten (?) Menschen später ihr Brot verdienen müssen, wird auch in der Armee nicht gelehrt. Sapienti sat!

Was die Wahlagitationen dem Lehrer und der Volksschule einbringen, darüber berichten die Zeitungen aus den Strandgegenden gar bedenkliche Dinge. So beklagt sich ein Pole über seinen Lehrer in folgender Weise: „Ich gewöhnlicher Mensch muss mich beklagen über unsern Lehrer „Katholik“, dass er bei den Wahlen zum Reichstage für einen Deutschen gestimmt hat. Wir haben dieses an der Karte und der Größe erkannt. Er hat die Karte mit dem Namen unseres Candidaten angenommen, aber dieselbe verworfen.“ In Berlin wissen die Herren Jungen sehr genau die politische Richtung ihrer Lehrer und ihres Vaters und vertheidigen vor allen Dingen die Ansichten des letzteren mit aller Energie. Etwaige Differenzen werden auf dem Schulwege ausgeglichen, wobei Lineal und Tornister die Hauptrolle spielen. Es nimmt dort nicht Wunder, wenn ein kleiner Stöckerianer behauptet, von dem Virchow-gesinnten Lehrer „ungerecht“ behandelt worden zu sein, oder ein Fortschrittsmännlein sich beklagt, von dem hochconservativen Ordinarius trotz purer Engelhaftigkeit einen Tadel oder eine abfällige Kritik in das Classenbuch bekommen zu haben.

Einem lange gefühlten Übelstande wird jetzt durch ein Ministerial-Rescript

für immer vorgebeugt werden. Behufs Herbeiführung eines regelmäßigen Schulbesuchs auch in Privatschulen hat der Cultusminister angeordnet, dass die Vorsteher von Privatschulen verpflichtet sind, über die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs sich durch Führung von Versäumnislisten auszuweisen. Die Vorsteher sollen mit allem Nachdruck auf einen regelmäßigen Schulbesuch halten, und wenn ihre Bemühungen keinen Erfolg haben, die säumigen Kinder aus der Schule entlassen. Von letzterer Maßnahme haben die Schulvorsteher der Ortsschulbehörde behufs Zuführung der Kinder in die öffentliche Volksschule unverzüglich Anzeige zu erstatten. Gegen Schulvorsteher, welche diese Pflicht nicht erfüllen, ist einzuschreiten.

Vom Bodensee bis hier an den Belt ist in der Lehrerschaft eine lebhafte Agitation für die Zwangserziehung verwahrloster Kinder entstanden. Eine nachhaltige Anregung hat dazu eine auf dem V. deutschen Lehrertage in Görlitz einstimmig angenommene Resolution gegeben, welche lautet: „Das preußische Gesetz vom 10. März 1878, betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder, hat segensreiche Folgen gehabt. Es ist aber wünschenswert, dass ähnliche gesetzliche Bestimmungen in allen deutschen Staaten getroffen und auch auf solche Kinder ausgedehnt werden, welche ohne eine im Sinne des Gesetzes strafbare Handlung begangen zu haben, in Gefahr stehen, sittlich zu verwahrlosen.“

Der Segen einer systematischen Körperausbildung in hygieinischer Beziehung wie auch in seiner Rückwirkung auf das geistige Gebiet ist längst allgemein anerkannt; umsomehr ist es zu bedauern, dass dieser Angelegenheit in den Mädchenschulen bei weitem nicht die Aufmerksamkeit geschenkt wird, die man bei der Knabenerziehung für unumgänglich nöthig hält. Doch das hängt mit dem Mangel eines Normallehrplanes für das Mädchenschulwesen innig zusammen, einem Mangel, dessen Beseitigung in Preußen von Jahr zu Jahr ein immer dringenderes Bedürfnis wird. In Königsberg hat man endlich den Turnunterricht in der dortigen höheren städtischen Töchterschule zum obligatorischen Unterrichtsgegenstande gemacht und am 19. December sogar in der städtischen Turnhalle mit den Schülerinnen der erwähnten Anstalt ein Schauturnen veranstaltet. So glänzend indes auch solche Aufführungen ausfallen mögen, so sind sie für deutsche Mädchen kaum passend. So dringend es zu wünschen bleibt, dass der weiblichen Gymnastik die allgemeinste Aufmerksamkeit zutheil werde, so sehr wird stets zu wünschen bleiben, dass der Gegenstand in der delikatesten Weise behandelt werde. Im Interesse des Unterrichtszweiges wird es liegen, dass die „erwachsenen“ Angehörigen der Mädchen von dem Thun und Lassen in einer Turnstunde gehörige Kenntnis erhalten, aber ein „Schauturnen“ vor zahlreichem Publicum erscheint uns nicht pädagogisch.

Auf dem Gebiete der Mädchenpädagogik haben wir noch eine andere Erscheinung zu verzeichnen, die gerade in der bewegten Neuzeit von dem segensreichsten Einflusse werden kann. Es wurden nämlich in mehreren Strandörtern in den höheren Mädchenschulen zur Weihnachtszeit Sammlungen an brauchbaren Kleidungsstücken, Schreibmaterialien, Lese- und Bilderbüchern, Äpfeln, Nüssen, Pfefferkuchen etc. angestellt, um diese Schätze dann zum Feste an arme Schulmädchen bei den heilstrahlenden Wachskerzen eines mächtigen Tannenbaumes zu verschenken. Der hohe beiderseitige erziehliche Wert einer

solchen Bescherung liegt klar auf der Hand. Da ist Friede und Freude. Auf der einen Seite sieht man eine Schar fröhlicher Kinder, die das Schicksal mit irdischen Gütern überhäufte, auf der anderen Seite fröhliche Kinder, denen die Vorsehung bittere Entbehrungen mit dem ersten Athemzuge auferlegte. Diese freuen sich über die Gaben, welche ihnen vom Überflusse zufielen. Auf den Beschauer aber macht die Scene den Eindruck eines wolthuenden socialen Friedens.

Schon häufig hat die pädagogische Presse auf die großen Unregelmäßigkeiten in der Lage der Schulferien hingewiesen. Es ist nicht selten, dass in benachbarten Gemeinden die Ferien der einen anfangen, während die der anderen aufhören. Die Regierungen, Magistrate, Inspectoren etc. haben hier bis jetzt keine Conformität schaffen können. Ferner haben die höheren Schulen meistens längere Ferien als die Volksschulen. Ein stichhaltiger Grund dürfte sich hierfür kaum finden lassen. Man scheint dabei nur einem alten Usus Rechnung zu tragen.

Wie eine schwere Last hemmen in den Volksschulen oft die schwachsinnigen oder gar blödsinnigen Kinder den Fortschritt des Unterrichtes. Erst mit dem vollendeten 14. Lebensjahre lässt das Gesetz eine Trennung zu. Der unglückliche Schüler verlässt die Schulbank, die ihm zu einer Folterbank wurde, ohne irgend erklecklichen Nutzen. Diese traurigen Verhältnisse gehen jetzt einer Besserung entgegen. Man hat für vollständige Idioten bereits eine vorzügliche Anstalt zu Karlshof bei Rastenburg errichtet. Für nicht blödsinnige, aber auffallend schwach begabte Kinder richtet man außerdem Schulen ein, in welchen sie allein der ganzen Aufmerksamkeit ihres Lehrers theilhaftig werden und viel bessere Fortschritte machen, als unter normal beanlagten Kindern. Doch hat diese menschenfreundliche Veranstaltung auch ihre Schwierigkeiten. Zunächst ist die Grenze zwischen den Kindern, welche der Idiotenanstalt zuzuweisen sind, und denen, für welche dies nicht nöthig ist, selbst bei aller Gewissenhaftigkeit nicht leicht zu ziehen. Noch größer ist aber die Schwierigkeit, eine Grenze zwischen den nicht eigentlich blödsinnigen, aber sehr schwachen Kindern zu ziehen, wenn es sich darum handelt, festzustellen, welche für den öffentlichen Unterricht tauglich sind, welche nicht. Der Lehrer kann sich sehr leicht durch einige Miserfolge täuschen lassen, und wenn er die Redlichkeit selbst ist. Es ist allein schon bemerkenswert, dass die meisten schwachsinnigen Kinder von jungen Lehrern herausgefunden werden. Comenius hält den Procentsatz der geistig Unfähigen für nicht höher als den der körperlich Verkrüppelten. Findet man nun unter 300 Schülern zwei Krüppel, aber Bänke voll solcher Kinder, die als schwachbegabt bezeichnet werden und deren Zahl vollkommen genügen würde, eine „Schule für Dumme“ zu eröffnen, so ist das jedenfalls nicht in der Ordnung, und es ist anzunehmen, dass auch die schwache Begabung an anderer Stelle das Resultat mit herbeigeführt hat. Wolhabende Eltern werden sich eine derartige Absonderung und Herabwürdigung ihrer Kinder nie gefallen lassen. Sie greifen zum Privatunterricht. Die Einrichtung besonderer Schulen für schwachbegabte Kinder ist demnach auch für die Communen unpraktisch, da sie viel Schulgeld verlieren und die Lehrkräfte aus eigenen Mitteln unterhalten müssen. Wollte man etwa in solche Schulen nur die Kinder von armen Leuten bringen, so wäre dieses ein socialer Missgriff in doppelter Hinsicht; denn es würde dadurch der Classenhass geschürt werden, und kein Brotherr würde Zöglinge

dieser Anstalten in den Dienst, geschweige denn ein Handwerker solche in die Lehre nehmen wollen. Nun ist es aber nicht wahr, dass Kinder, welche in Schulwissenschaften wenig brauchbar sind, sich ebenso im gewerblichen und wirtschaftlichen Leben wenig tauglich zeigen. Ich kenne viele lebende Beispiele, die schlagend das Gegentheil beweisen. Ich erinnere mich vieler Schüler und Schülerinnen, auf welchen der ganze „Schulwust“ wie ein schwerer Alp lastete. Sie wurden nicht eine Stunde ihres Lebens froh. Traurig und launisch schlichen sie einher, und selbst die körperliche Entwickelung blieb zurück. Da schlug die Erlösungsstunde! — Nach einigen Monaten waren die schlechten Schüler freie, frische, frohe junge Leute geworden, die es an Fleiß, Geschick und Sparsamkeit in ihrem Metier nie fehlen ließen. Meines Erachtens verkennt die Schule ihre Aufgabe gänzlich, wenn sie sich anmaßt, den Lebensberuf und die künftige Tüchtigkeit ihrer Zöglinge bestimmen zu können. Schon mancher Lehrer war genöthigt, ausrufen zu müssen: „Wer hätte das gedacht, dass der Junge ein so braver Mensch werden würde!“

Seitdem die Frage der Überbürdung beständig auf der Tagesordnung aller pädagogischen Kreise steht und der Schulhygieine in allen Schichten der Bevölkerung berechtigte Wichtigkeit beigelegt wird, ist denn auch dem Schulhause resp. der Schulstube mehr Aufmerksamkeit zutheil geworden. So manches Stranddorf hat bereits ein Schulgebäude aufzuweisen, in welches während der Saison hohe und höchste Herrschaften unbeanstandet einziehen. Einzelne Städte gaben und geben noch ansehnliche Summen für Schulbauten aus. Königsberg opferte in den letzten Jahren für diesen edlen Zweck 659250 Mark und schon verlangt der dortige Magistrat wieder zum Neubau des Altstädtischen Gymnasiums 200000 Mark, zum Neubau der Haberberger Bürgerschule 68000 Mark, zum Neubau von zwei Mittelschulen 170000 Mark, zum Neubau zweier Volksschulen 214000 Mark und für sonstige Schulzwecke 8000 Mark. Vivat sequens! —

Wenn wir in einem früheren Strandbericht darauf hinwiesen, dass die akademisch gebildete Lehrerwelt einem gewissen Unmuthe darüber Raum gebe, dass die Juristen an Geld und Rang bevorzugt würden, so können wir über diesen Punkt heute bereits Näheres mittheilen. Es sind Petitionen ins Werk gesetzt worden. Die Petition der Vorstände der Provinzialvereine von akademisch gebildeten Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten an den Minister für geistliche, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, sowie die Petition akademisch gebildeter Lehrer, Rectoren und Directoren an höheren Lehranstalten an das Haus der Abgeordneten, betreffend Gleichstellung der Lehrer in Besoldung und Rang mit den Richtern erster Instanz und gesetzliche Gleichstellung der Lehrer an Schulen königlichen und nicht königlichen Patronats, haben folgenden Wortlaut: „Der Herr Minister wolle dahin wirken, beziehungsweise das Haus der Abgeordneten wolle der Königlichen Staatsregierung anempfehlen: 1. den akademisch gebildeten Lehrern aller im Lehrplan vom 31. März 1882 genannten höheren Unterrichtsanstalten dasselbe Durchschnitts- und Maximalgehalt sowie denselben Wohnungsgeldzuschuss zuzubilligen und ihnen denselben Rang zu ertheilen wie den Richtern erster Instanz; 2. die oben bezeichneten Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten nicht königlichen Patronats durch ein Gesetz denen an staatlichen Anstalten völlig gleichzustellen, insbesondere auch hinsichtlich des Wohnungsgeldzuschusses, der Pensionsberechtigung und der

Zulassung zur Relictencasse." Dieser Petition wird eine die Bitte eingehend begründende Denkschrift beigefügt werden.

Am 4. Januar c. feierte man auch in unseren Strandgegenden den hundertjährigen Geburtstag Jacob Grimms, wobei sein Bruder Wilhelm selbstverständlich nicht vergessen wurde. Die Tagespresse hat nicht unterlassen, daran zu erinnern, dass Jacob Grimm zu den sieben Göttinger Professoren zählte, welche wegen ihrer Verfassungstreue im Jahre 1837 Amt und Würden verloren. Von beiden Brüdern schreibt man: „Die Brüder Grimm haben die deutsche Alterthums-Wissenschaft begründet und die Schätze der Vergangenheit für das Leben der Gegenwart zurückgewonnen. An „Grimms Märchen" erbauen sich Tausende von deutschen Kinderherzen. In unsere Sprache sind die beiden Forscher tiefer eingedrungen als irgend jemand und haben aus ihrem unergründlichen Schachte Schätze zu Tage gefördert, deren Reichthum unser Volk staunend in dem unvergleichlichen Werke erkennt, das ihren Namen trägt und allein genügen würde, ihnen die Unsterblichkeit zu sichern. Ihr gewissenhafter Ernst, ihr prunkloses Wesen, ihre geistige Tiefe und ihr reiches Gemüth vereinigten die edelsten Züge der deutschen Art zu einem ewig denkwürdigen Bilde brüderlicher Eintracht und volksthümlicher Wissenschaft." Die jetzige Generation sucht sie durch die Errichtung eines Denkmals in ihrer Vaterstadt Hanau zu ehren, ein weiter sichtbares errichteten sie sich selbst.

In den Herbstmonaten des vergangenen Jahres sanken drei hervorragende Männer der Stadt Elbing ins Grab. Es starb dort der Pastor prim. zu St. Marien, Hermann Krüger, welcher durch diverse schriftstellerische Arbeiten auch in weiteren Kreisen bekannt geworden war. Pastor und Superintendent Krüger war mit seinem gesunden, frischen Humor ein gesuchter Gesellschafter. Wenige Wochen nach ihm schied der emer. Pfarrer Ch. K. Rhode aus diesem Erdenleben. Man könnte vielleicht sagen, dass Rhode seinen Beruf verfehlt habe, denn als Kanzelredner war er ohne alle Bedeutung. Als Kartograph und Historiker hat er sich aber unsterbliche Verdienste und einen Ruf erworben, der weit über die Grenzen des deutschen Ostseestrandes reicht. Selbst auf seinem Sterbebette setzte er seine Quellenstudien fort, und hier vollendete er denn auch sein letztes Werk, betitelt: „Presbyterium Elbingensis". Eine originelle hymnologische Sammlung von 526 Bänden, für welche er besonders wertvolle Schätze in der Bibliothek zu Hannover fand, hat der Verewigte der Elbinger Stadtbibliothek vermacht. Diese Bibliothek ist eine der ältesten und wertvollsten in ganz Norddeutschland und hat die Ehre genossen, von Napoleon I. geplündert zu werden. Die meisten Werke erhielt jedoch die Stadt nach dem Sturze des Usurpators zurück, und diese tragen denn zum ewigen Angedenken in der Elbinger Stadtbibliothek den Stempel der Pariser Stadtbibliothek, welcher sie bereits einverleibt waren. Endlich starb am 27. December in Jena der Geheimrath Professor Dr. Benecke, welcher über 40 Jahre das Directorat des Elbinger Gymnasiums geführt hatte. Seine Anstalt zeichnete sich rühmlich aus. Dr. Benecke war am Himmel der Gelehrten und Pädagogen ein weithin sichtbares Licht. Das Volksschulwesen seiner Heimatstadt hob er mit Hilfe der Oberbürgermeister Phillipps, Burscher, Selke, Thomale auf eine solche Stufe der Vollkommenheit, dass es zum Muster für viele städtische Communen diente und wiederholt von Pädagogen aus Liefland, Schweden, Ungarn etc. in Augenschein genommen wurde.

Bei einer Preisarbeit, ausgeschrieben vom „Philanthrop“ in Zürich, welche lautet: „Katechismus zur Bekämpfung des Alkohol für die Jugend“, hat unser Strand insofern den Vogel abgeschossen, als Herr Lehrer Friedrich Thimm in Memel den ersten Preis von 100 Fr. erhalten hat.

Am 3. Januar c. beging der Director des Gymnasiums zu Neustadt in Westpreußen, Herr Professor Dr. Seemann, die seltene Feier des 50jährigen Doctorjubiläums. Neben vielen Gratulationen von allen Seiten war insbesondere ein sehr ehrendes Schreiben des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums zu Danzig eingelaufen. Seitens der philosophischen Facultät der Universität Berlin wurde dem Jubilar das Jubeldoctordiplom überreicht.

Vom Rhein. (Ein neuer Kampfesgenosse.) Auf dem Gebiete der Schulpolitik ist uns in der Person des Herrn Pfarrer Hackenberg aus Hottenbach ein neuer Kampfesgenosse erstanden. Die Bestrebungen der Lehrerschaft, das Joch der Fremdherrschaft von sich zu schütteln, werden aus dem gegenüberliegenden Lager mit aller Energie bekämpft; die Herren betrachten sich bekanntlich noch immer als die „geborenen“ Vorgesetzten der Lehrer und wollen sich dieses vermeintliche Recht nicht nehmen lassen. Die Schule ist eine Tochter der Kirche, also ihr untergeordnet, und die Kirche hat demnach das Recht, die Aufsicht über ihr Kind zu führen, — so argumentiren unsere Gegner. Sie vergessen aber, dass die Voraussetzung ihrer Folgerung sehr anfechtbar ist, und dass sich im Laufe der Zeit auch auf dem Gebiete der Schule so manches geändert hat. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass die Ansichten der aufsichtslustigen Geistlichen vielfaches Wolwollen in maßgebenden Kreisen finden, und dass ihre schulregimentlichen Bestrebungen von höheren Instanzen unterstützt werden. Die Schwierigkeiten aber, die daraus der Lehrerschaft im Kampfe gegen unberechtigte Ansprüche erwachsen, mehren sich bedeutend. Um so freudiger ist es daher zu begrüßen, wenn gerade aus dem Lager der Geistlichen ein neuer Kampfesgenosse für uns ersteht. Herr Pfarrer Hackenberg ist Localschulinspector, und jedenfalls steht ihm eine mehrjährige Erfahrung zur Seite; hierzu kommt, dass er in einer amtlichen Seminarconferenz (Ottweiler) über diesen wichtigen Gegenstand gesprochen hat. Sein Thema lautete: „Stellung und Bedeutung der Volksschule im Culturleben der Gegenwart.“ Wir wollen einige Sätze aus dem Vortrage, der auch im „Rheinischen Schulmann“ veröffentlicht ist, anführen, um den Lesern den Geist zu zeigen, in welchem Herr Hackenberg sprach. „Dem Geiste der Reformation ist die Idee einer allgemeinen Volksschule in unserem Sinne erwachsen. Freilich, von der Idee zur Verwirklichung ging's nicht in einem Schritte, und nicht die Kirche, vielmehr der zusehend erstarkende Staat war es, der den angeregten Gedanken einer allgemeinen Volksschulerziehung in That und Leben umzusetzen begann . . .“ „Ich weiß, dass eine Kirche, die ihr Wesen und ihre Bestimmung verkennt, die nur vom Herrschen träumt und darüber das Dienen vergisst, durch keine Concession des Staates zufriedengestellt werden kann, sondern die Herrschaft über die Schule wie über den Staat, wenn nicht fordern, so doch erstreben wird. Aber ich weiß auch recht gut, dass diese Ausartung mit der christlichen Bestimmung der Kirche nichts gemein hat, sondern dass vom rechtverstandenen christlichen Princip aus ein friedliches und gesegnetes Zusammengehen von Staat und Kirche möglich und ausführbar

ist“... „Hat die Kirche auch das Recht, die allgemeine Schulaufsicht für ihre Diener vom Staate zu fordern? Ich antworte mit einem klaren und bestimmten: Nein! Ja, ich sehe einen wesentlichen Grund des immer noch unklaren Verhältnisses von Kirche und Staat auf dem Gebiete der Schule in der Verquickung dieser Frage mit der Frage der Schulaufsicht. Ich kann mir das innere Band, das Schule und Kirche naturgemäß verbindet, ganz wol bestehen denken, ohne dass die Geistlichen die geborenen Schulinspectoren sind; ich bin gewiss, dass im einzelnen sich oft genug das beiderseitige Verhältnis inniger und segensvoller gestaltet haben würde, wenn nicht die amtliche Über- und Unterordnung gewesen wäre, und ich kann mich der Zuversicht nicht verschließen, dass sogar in demselben Maße, als das Princip der staatlichen Schulaufsicht consequenter durchgeführt werden und man oben und unten lernen wird, lediglich nach der Tüchtigkeit, nicht aber nach dem besonderen Stande der einzelnen Inspectoren zu fragen, dass in demselben Maße die Beziehung zwischen Kirche und Schule sich freundlicher und fördernder gestalten wird.“ — So ist's recht, Herr Pfarrer. Öffnen Sie Ihren kurzsichtigen Amtsgenossen die Augen! Die Worte aus Ihrem Munde gesprochen, werden hoffentlich mehr Beachtung finden, als ,wenn die Oppositionspartei sie an die Geistlichkeit gerichtet hätte. In Frieden wollen wir in Zukunft nebeneinander leben und an dem großen Werke arbeiten, das Gott zur Ehre und der Menschheit zum Segen gereichen soll.

(Aus dem clericalen Lager.) Ein katholischer Lehrer in einer größeren Stadt am Mittelrhein hat sich des Vergehens schuldig gemacht, sein Herz einer Protestantin zu schenken und sich auch in der protestantischen Kirche trauen zu lassen. Als Belohnung dafür ist ihm, wie berichtet wird, das Recht zur Ertheilung des Unterrichts in der biblischen Geschichte entzogen worden.

Durch verschiedene Blätter macht nach vollzogenen Reichstagswahlen folgende Aufforderung eines Wahlcomités der Centrumspartei die Runde: „An die Katholiken in den Bezirken Heidelberg-Eberbach-Mosbach. Wir bitten gefälligst um genaue Mittheilung über alle Fälle, in denen anlässlich der jüngsten Reichstagswahl Lehrer und Beamte, weltliche und geistliche, sowie amtliche Verkündigungsblätter zum Kampfe gegen Rom aufgefordert, resp. denselben als Aufgabe und Ziel der nationalliberalen Partei hingestellt haben, ebenso in betreff von beleidigenden Äußerungen über die Katholiken. Sehr wichtig ist uns, alle Fälle zu erfahren, in welchen Lehrer, welche doch berufen sind, in den Herzen der Kinder die Liebe zur Kirche und Achtung vor der Autorität zu pflegen, eine Gesinnung an den Tag gelegt haben, welche mit der Überzeugung katholischer Eltern nicht vereinbar ist.“ Deutsche Gesinnung darf demnach bei einem katholischen Christen kaum vorhanden sein; eigenthümlich, uns nicht verständlich. Du, katholischer und deutscher Lehrer, stelle es dir zur heiligsten Aufgabe, die deutsche Jugend und mit ihm das deutsche Volk, so weit es nur in deinen Kräften steht, zu verrömern, alsdann wird es deinen „Wolthätern“ schon gefallen.

Die „Rheinisch-Westfälische Schulzeitung“, im Verlage von R. Barth in Aachen, beginnt jetzt ihren achten Jahrgang. Sie preist sich in diesem Herbste unter anderem mit folgendem Satze an: „Die Rheinisch-Westfälische Schulzeitung will nichts sein als ein Fachblatt für alle katholischen

dentschen Lehrer — aber ein gutes.“ Warum dies Blatt darauf verzichtet, auch für evangelische deutsche Lehrer ein gutes Fachblatt zu sein, wissen wir nicht, wir können es nur vermuthen.

(Ein Gradmesser für die sittliche Versunkenheit hiesiger Volksschullehrer.) In Düsseldorf tagte am 2. December der Verein gegen den Missbrauch geistiger Getränke, bei welcher Gelegenheit Herr Pfarrer Hirsch aus Lintorf über „Trinkerheilanstalten“ sprach. Im Jahre 1851 entstand hier das erste Asyl für Trinker und zwar in Lintorf. „Entlassene Strafgefangene und verlorene Söhne des Volkes“ sollten hier ihre Aufnahme finden. Doch gingen auch „aus den gebildeten Ständen“ viele Anmeldungen ein, und so wurde 1879 ein zweites Asyl für diese gegründet. Seither hat diese Anstalt 120 Pfleglinge aufgenommen. Davon waren: 49 Kaufleute, 22 Ökonomen, 11 Juristen, 6 Theologen, 6 frühere Officiere, 3 Mediciner, 2 Apotheker, 2 Philologen und 21 aus anderen Berufsständen. Volksschullehrer, die sich der Trunksucht ergeben hätten, kamen nicht vor. Von den 120 aufgenommenen Pfleglingen haben nur 23 von ihren Leidenschaften gelassen, während die übrigen 97 weiter trinken. Außerdem wurde die Gründung eines Asyls für Trinkerinnen gewünscht, da von dieser Seite täglich zwei bis drei Anmeldungen einliefen. Hier gibt es viele Fabrikbezirke, und dennoch keine Trinker unter den Volksschullehrern. Was sagte doch einst Herr v. Puttkamer?

(Reallesebuch.) Zum zweiten Mal beschäftigten sich die Bergischen Lehrer mit der Reallesebuch-Frage. Hauptredner in der am 29. December zu Vohwinkel abgehaltenen Generalversammlung war ein Gegner des Reallesebuches; doch hatte der Vorstand bei der Wichtigkeit dieser Streitfrage auch für einen Correferenten gesorgt. Referent, Herr Hauptlehrer Gressler-Barmen, beleuchtete im ersten Theile seines Vortrages die Reallesebuch-Frage vom rein pädagogischen Standpunkte — wir bitten dieses zu beachten — und kam schon hier zu dem Resultate, dass keine Nothwendigkeit zur Einführung des Reallesebuches vorliege, dass der Realunterricht, falls man ihn in dem vom Referenten angeführten Sinne ertheile, ebensogut ohne als mit Reallesebuch seine Ziele erreichen könne. Weiterhin kam Redner auf die Missbräuche zu sprechen, die unter Umständen beim Vorhandensein von Reallesebüchern eintreten können, und somit zu dem Schlussergebnis, dass die Einführung von Reallesebüchern überhaupt mehr schädlich als nützlich sein würde. Wir lassen die von Herrn Gressler aufgestellten motivirten Thesen folgen, wobei wir jedoch bemerken, dass in denselben unseres Erachtens die fraglichen Missbräuche zu stark betont sind. Im Vortrage selbst war dies nicht der Fall, was auch Herr Dörpfeld in der Versammlung bezeugte. Die Thesen lauten:

I. „Durch Einführung eines Reallesebuches wird die solide Grundlage für eine gedeihliche unterrichtliche und erziehliche Thätigkeit auf dem Gebiete des Realunterrichtes erschüttert.

a) Die Lehrer werden im allgemeinen auf eine breite und eingehende Vorbereitung verzichten.
b) Der große geistige Gewinn, der dem Lehrer aus einem selbstständigen, auf Grund seiner pädagogischen und allgemein wissenschaftlichen Einsicht vollzogenen Aufbau der Lection nach Form und Stoff erwächst, fällt fort.

c) Der Lehrer wird in der allseitigen, unmittelbaren und freien Bethätigung seiner persönlichen, individuellen Geisteskräfte in einer für die dauernden Erfolge seiner Berufsthätigkeit geradezu verderblichen Weise eingeengt und kann infolge dessen

d) nicht jene Wärme, Liebe und Begeisterung in der methodischen Behandlung des Unterrichtsstoffes entfalten, welche als die wesentlichste Vorbedingung einer allseitig befriedigenden, wirklich erfolgreichen unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit zu betrachten sind.

II. Bei Einführung eines Reallesebuches wird nicht die sichere, rationelle und naturgemäße, reale und sprachliche Bildung und Schulung der Kinder erreicht werden, wie sie das nothwendige Resultat einer völlig freien, methodisch richtigen, energisch durchgeführten Lection sein wird.

a) Dem Schüler wird ein Theil der Arbeit der Stoffeinprägung selbst überlassen; letztere kann infolge dessen nicht so gründlich und sicher sein, als wenn sie unter der directen Leitung und Beihilfe des Lehrers erfolgte.

b) Die sprachliche Form wird den Kindern von außen als etwas Fertiges gegeben, während sie mit der anschaulichen, genauen und denkenden Betrachtung und Besprechung des Unterrichtsstoffes im Laufe des Unterrichtes allmählich entwickelt werden und der adäquate Ausdruck der lebendigen individuellen Anschauung und geistigen Erfassung sein sollte.

c) Auch bei der gewissenhaftesten Behandlung der Unterrichtsmaterie liegt für den Lehrer die Gefahr nahe, dem der harmonischen Geistesbildung so verderblichen Verbalrealismus in die Arme zu fallen.

III. Indem die Schüler angehalten werden, den ihnen zum völlig freien geistigen Eigenthum gebrachten Unterrichtsstoff in einer ihrer individuellen geistigen Auffassung entsprechenden Form schriftlich darzustellen, erfahren sie eine bedeutsame stilistische Schulung, während die auf Grund eines Reallesebuches vorgenommenen schriftlichen Übungen in der Regel Nachschreibeübungen sind, die für die oberen Classen einer ausgebauten Volksschule einen nur höchst geringen bildenden Wert besitzen und deshalb auf diesen Stufen keine Berücksichtigung mehr finden sollten.

IV. Bei Einführung eines Reallesebuches ist für den Lehrer die Gefahr nahe gelegt:

a) das Hilfsmittel zu missbrauchen,

b) die Schüler mit einem Übermaß von häuslichen Aufgaben aus dem Gebiete des Realunterrichtes zu überbürden.

V. Die wesentlichen Bedingungen zu einer allseitigen Hebung des Realunterrichtes sind:

a) Beschaffung resp. Ergänzung und Vervollkommnung eines entsprechenden Lehrmittelapparates,

b) allgemeine, vielseitige und energische Weiterbildung der Lehrer auf dem Gebiete des realen Wissens auf Grund populär wissenschaftlicher Werke.

Der Correferent, Herr Lambeck-Remscheid, hatte folgende Thesen aufgestellt:

I. Der selbstständige Realunterricht bedarf eines Hilfsbuches.

II. Das belletristische Lesebuch ist hierzu namentlich in der ein- resp. zweiclassigen Schule nicht geeignet.

III. Ein Leitfaden ist besser.

IV. Am besten ist das Reallesebuch mit ausführlicher Darstellung.

Der Herr Correferent schloss sich bei der Begründung seiner Thesen den bekannten Ausführungen des Herrn Rector Dörpfeld ziemlich genau an.

Nach den Vorträgen entstand eine höchst lebhafte Debatte, welche von 1 Uhr mittags bis $7^1/_2$ Uhr abends währte, wovon etwa $^5/_4$ Stunden zum Mittagsessen abzurechnen sind. Den Gang für die Debatte gab Herr Rector Dörpfeld an, indem er die Versammlung ersuchte, zu folgenden Fragen Stellung zu nehmen: 1. Ist ein selbstständiger Realunterricht zu fordern? 2. Wenn ja, ist dann ein Hilfsbuch notwendig? 3. Im Bejahungsfalle, kommt man mit dem belletristischen Lesebuche aus? 4. Im Verneinungsfalle, ist ein Leitfaden wünschenswert oder ein ausführliches Reallesebuch notwendig?

Zur Charakteristik der Debatte, wie sie von den Freunden des Realbuches beliebt wurde, möge folgender Zug dienen. Herr Dörpfeld behauptete, Herr Gressler habe der deutschen Lehrerschaft noch mehr geboten, als einst Herr v. Puttkamer in der bekannten Aschermittwochsrede. Letzterer nehme zur Lehrerschaft eine feindliche Stellung ein, er halte die Lehrer auf einer Seite für geistig unbefähigt und auf der anderen Seite für moralisch verkommen. Dies suchte Herr Dörpfeld an der Hand der Gresslerschen Thesen in einer dreiviertelstündigen Rede nachzuweisen und erzählte dabei das bekannte Geschichtchen von jenem Jungen, der den Ast durchsägt, auf dem er sitzt. Das sind schwere Geschütze, die man auf seinen Gegner richtet, doch verfehlten sie ihr Ziel. Herr Gressler ist in der hiesigen Lehrerschaft als ein wackerer Vertreter der Standesehre bekannt, und die Anwesenden wollten daher an das, was Herr Dörpfeld vorbrachte, nicht recht glauben. Wie wir nachträglich erfahren, hat sogar Mitgliedern des „Evangelischen Schulvereins“ die Taktik ihres Führers nicht gefallen. Es liegt ja auch auf der Hand, dass derjenige, welcher einen freien Realunterricht fordert, den Lehrern mehr Tüchtigkeit und Eifer zutrauen muss, als derjenige, welcher für die Krücke und Fessel des Realbuches eintritt.

Die Hauptdebatte bewegte sich denn namentlich um die zweite Frage: Ist ein Hilfsbuch für den realistischen Unterricht nothwendig oder nicht? Die Meinungen waren noch getheilt; ebenso für als gegen das Reallesebuch wurde mit Begeisterung gesprochen. Auf welcher Seite die Mehrzahl der Anwesenden stand, kann nicht mit Bestimmtheit constatirt werden, da über die Frage nicht abgestimmt werden konnte, weil bis zur Abfahrt der betreffenden Züge lebhaft debattirt wurde und nun plötzlich die Versammlung geschlossen werden musste. Den Eindruck aber musste jeder aus der Versammlung mit nach Hause nehmen, dass beide Parteien den realistischen Unterricht nach Kräften pflegen und fördern wollen; nur über die Wege, auf welchen sie die Ziele zu erreichen gedenken, sind sie verschiedener Meinung. Erwähnt muss noch werden, dass die Freunde des Realbuches wiederholt behaupteten, dass die Gegner sich nur von Opportunitätsgründen leiten ließen, was entschieden unrichtig ist, da dieselben in erster Linie aus Princip, aus rein pädagogischen Gründen und erst in zweiter Linie aus Rücksichten auf etwaige Schattenseiten, Missbräuche etc., das fragliche Lehrmittel bekämpfen. Dies war aus Gresslers Vortrag deutlich zu entnehmen und konnte man schon längst ersehen aus dem bezüglichen Artikel im „Pædagogium“ Jahrgang IV, Heft 11. Wer freilich die Hauptgründe der Gegner ignorirt, wird seine Meinung für die richtige halten.

(Zur Pflege und Förderung des naturkundlichen Unterrichts.) Bisher waren für die Oberstufe mehrclassiger Volksschulen wöchentlich zwei Stunden Naturbeschreibung und zwei Stunden Naturlehre festgesetzt. Nunmehr hat aber eine Königl. Regierung am Niederrhein verfügt, dass die gesammten naturkundlichen Disciplinen auf der Oberstufe auch mehrclassiger Volksschulen sich mit zwei Stunden wöchentlich begnügen müssen. Die damit zusammenhängenden Änderungen im Lections- und Lehrplan sind bereits in mehreren Schulen vollzogen worden. Wie uns mitgetheilt wurde, sind Vertreter derselben Regierung auch für ein Reallesebuch, was natürlich den Freunden dieses Lehrmittels zur Ermuthigung dient. Reducirt man aber die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtstunden für die naturkundlichen Fächer, und verlangt man dabei in den Prüfungen umfängliche und sichere Resultate, dann wäre die Einführung der Reallesebücher nicht nur wünschenswert, sondern sogar nothwendig. Der betreffende Gegenstand kann alsdann in der Schule nur kurz behandelt werden, und die Kinder müssen zu Hause dafür sorgen, dass ihnen das Wissenswerte zum „geistigen Eigenthume“ werde. Mit welchem Erfolge, das ist abzuwarten.

Aus Elsass-Lothringen. (Hermann Rudolf Schollenbruch, Kaisl. Oberschulrath in Elsass-Lothringen.) Samstag, den 8. November vor. J. setzte sich vom Diaconissenhause zu Straßburg aus ein unabsehbarer Leichenzug in Bewegung, der die sterbliche Hülle des plötzlich dahingeschiedenen Oberschulraths Schollenbruch zur letzten Ruhestätte geleitete.

Schollenbruch war geboren Anno 1825 in dem Städtchen Mettmann im Reg. Bez. Düsseldorf, wo sein Vater Lehrer war. Er besuchte das Gymnasium zu Duisburg und studirte nach wolbestandenem Maturitätsexamen in Bonn ev. Theologie. Nach Vollendung des akademischen Trienniums verblieb er daselbst als Lehrer an einer höheren Töchterschule. Später war er Pastor in Kapellen, Elberfeld und Duisburg. Von da aus wurde er im November 1868 zum Director des Lehrerseminars in Neuwied berufen und trat genau 2 Jahre nachher unter dem Civilcommissariat in den Schuldienst der eben in Besitz genommenen Reichslande ein. Nach dem Friedensschluss wurde Schollenbruch zum Regierungs- und Schulrath beim Bezirkspräsidium, später beim Oberpräsidium ernannt. Bei Einrichtung des Ministeriums wurde er Ministerialrath und nach Auflösung der Abtheilung für Unterricht zur Disposition gestellt, gleichzeitig aber zum ordentlichen Mitgliede des neu errichteten Oberschulrathes ernannt. In dieser Eigenschaft war er thätig bis zu seinem am 5. November plötzlich eingetretenen Tode. Mitten aus seiner amtlichen Wirksamkeit wurde er durch einen Herzschlag vom Tode dahingerafft. Es war in einer Sitzung der Commission behufs Berathung des ärztlichen Gutachtens für die Elementarschulen Elsass-Lothringens. Schollenbruch hatte an der Discussion lebhaften Antheil genommen, da, den Ausführungen seines Nachredners aufmerksam zuhörend, stieß er urplötzlich den leisen Ausruf aus: Ach Gott! ach Gott! und senkte gleichzeitig das Haupt auf die Schulter des neben ihm sitzenden Oberschulrathes Goerlage. Man hielt den Unglücklichen im ersten Augenblick für ohnmächtig, doch die anwesenden Mediciner constatirten den sofort eingetretenen Tod.

In Schollenbruch sahen wir mit Bedauern den letzten der Männer, die der ehemalige, hochverdiente Oberpräsident v. Möller zur Reorganisation des Schulwesens von Elsass-Lothringen ausersehen hatte, von uns scheiden; in dem Wegfall seiner Thätigkeit beklagen wir mit tiefer Wehmuth den Sturz der letzten Säule, welche seiner Zeit eine feste Stütze, ja einen Eckpfeiler des Gebäudes bildete, das in seiner Totalität sowol, wie in seinen einzelnen Theilen einen wahrhaft erhabenen Eindruck machte und einen Baumeister verrieth, der in seinem Werke nicht um das günstige Urtheil der Menge buhlte, die ohne tiefere Einsicht und Sachkenntnis die einzelnen Ausführungen und Anordnungen betrachtet, der aber, sich seiner Meisterschaft bewusst, unentwegt dem Ziele entgegenstrebte, das ihm in seiner ganzen Größe und Erhabenheit klar vorschwebte, der von seinem Werke wusste, dass es in seiner Vollendung, zu der es zu führen ihm leider nicht vergönnt gewesen ist, seinem Urheber die Krone selber aufsetzen werde. Schollenbruch speciell war die Einrichtung des Elementarschulwesens und der Lehrerbildungsanstalten übertragen; fürwahr eine wichtige Abtheilung jenes Gebäudes! Und in welch bewunderungswürdiger Weise hat er dieselbe aufgeführt, hat er die Elementarschulen und Seminarien, auf wahrhaft humanen Principien basirend, eingerichtet und geleitet, sie in Bahnen gelenkt, die in ihrer Verfolgung zu Hohem und Edlem hätten führen müssen.

Wie sollte das auch anders sein? War doch Schollenbruch ein Mann, der neben großer Umsicht und entschiedenem Scharfblick eine Begeisterung für seine amtliche Thätigkeit an den Tag legte, wie sie selten gefunden wird. Und dieser Enthusiasmus entsprang seinem tiefinnersten Wesen. Er war ein Mann von lebhaftem Gefühl, der ein warmes Herz für die Leiden und Freuden seiner Mitmenschen hatte, insbesondere für die der Lehrerschaft. Schollenbruch war eine durchaus ideal angelegte Natur; seine hohe Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne gab sich auch in seinen Worten häufig kund und übertrug sich auf dieselben, so dass man von jedem derselben den Eindruck gewinnen musste, dass es von Herzen komme. Diejenigen, die näheren Umgang mit ihm hatten, wußte er stets anzuregen zu geistiger Thätigkeit und zu gemeinsamem Streben.

Literarisch war Schollenbruch früher als Übersetzer aus dem Holländischen thätig, wozu ihn seine große Vorliebe fürs Plattdeutsche veranlasst haben mag. In den Reichslanden wurde seine Arbeitskraft durch seine amtliche Wirksamkeit vollauf absorbirt, und das lässt sich leicht begreifen, wenn man bedenkt, dass in dem Decennium 1870/80 neben der Einrichtung des gesammten niederen Unterrichtswesens ihm noch andere zeitraubende Arbeiten oblagen: so entstanden der Normallehrplan für die Elementarschulen in Elsass-Lothringen, ferner die „Gesetze, Verordnungen und Verfügungen betreffend das niedere Unterrichtswesen in Elsass-Lothringen“ (beide Werkchen erschienen bei Bull in Straßburg) und außerdem eine Anzahl von Büchern für die Hand des Schülers bestimmt unter seiner wesentlichen Mitwirkung, bezw. Leitung.

Nun ist er aus dem Leben geschieden. Er hinterlässt neben seiner Gattin fünf erwachsene Kinder. Sein Andenken wird uns unvergesslich bleiben. Möge die Elsass-Lothringische Lehrerschaft es dadurch ehren, dass sie die von Schollenbruch ausgestreute Saat keimen und Frucht bringen lasse, dass sie in seinem Geiste, mit seiner Berufsfreudigkeit und Wärme wirke!

Aus Berlin. Am 13. December vor. J. feierte der „Berliner Lehrerverein" den zehnjährigen Bestand der von demselben ins Leben gerufenen wissenschaftlichen Vorlesungen zur Fortbildung der Volksschullehrer. Aus diesem Anlass hat der Vorsitzende des Curatoriums der genannten Institution, der vielverdiente Berliner Schulmann L. Clausnitzer, eine Denkschrift über die Entstehung, Einrichtung und die bisherige Thätigkeit des segensreichen Unternehmens veröffentlicht. Aus derselben ist ersichtlich, dass die Berliner Lehrerschaft nicht unbedeutende Opfer an Geld, Zeit und Kraft aufgewendet, um sich für ihren Beruf immer tüchtiger zu machen, zugleich aber auch, dass ihre Veranstaltung sich reger Theilnahme erfreut, dass sie bereits bedeutende Erfolge erzielt hat und sich eines stets wachsenden Gedeihens erfreut. In mehreren anderen größeren Städten Preußens sind theils durch die Communen, theils durch die Lehrerschaft ähnliche Einrichtungen geschaffen worden. R.

Man kann dieses Vorgehen nur mit Beifall begrüßen, da die Fortbildung des Lehrerstandes unter allen Umständen eines der wirksamsten Mittel bleiben wird, dessen Leistungsfähigkeit, Ehre und sociale Stellung zu heben. Auch war es ein glücklicher Entschluss, dass, wie aus Herrn Clausnitzers Schrift zu ersehen ist, die Berliner Lehrerschaft in ihrem Fortbildungsbestreben unpraktische Projecte ablehnte und sich, so gut es bei einer hauptsächlich auf Selbsthilfe angewiesenen Anstalt möglich war, die bewährte Einrichtung des „Wiener Pädagogiums" zum Vorbilde nahm, welche Anstalt trotz aller Umtriebe bis heute nicht gestürzt werden konnte und im Wesentlichen unverändert geblieben ist, da der gegenwärtige Director desselben gleich bei seinem Antritte erklärte, er könne nur im Sinne und Geiste seines Vorgängers wirken.

D.

Aus Wiesbaden. Herr Dr. Franz Staffel, ärztlicher Dirigent der orthopädischen und heilgymnastischen Anstalt hier, hat auf Grund sorgfältiger anatomisch-physiologischer Untersuchungen eine neue Sitzvorrichtung, „Kreuzlehnstuhl" genannt, construirt, welche bestimmt ist, die normale Körperhaltung beim Sitzen zu sichern und den so mannigfaltigen Folgeübeln unpassender Sitzweisen gründlich vorzubeugen. Der „Kreuzlehnstuhl" kann ebensogut von Erwachsenen wie von Kindern benutzt werden und zwar bei jeder Beschäftigung, die sitzend zu verrichten ist, empfiehlt sich also für alle Personen, die zu einer anhaltend sitzenden Lebensweise genöthigt sind. Nicht nur hat Herr Dr. Staffel seine Erfindung in der seiner Leitung unterstellten Anstalt mit bestem Erfolge eingeführt, sondern auch bedeutende medicinische Capacitäten, verschiedene ärztliche Vereine, ingleichen der Wiesbadener Lehrerverein haben sich mit ungetheiltem Beifall über den „Kreuzlehnstuhl" ausgesprochen, weshalb es dem Zwecke des „Pædagogiums" entsprechen dürfte, Freunde der Gesundheitspflege, insbesondere Eltern, Erzieher, Lehrer und Schulbehörden auf die neue Erfindung aufmerksam zu machen.

In **Hanau,** der Geburtsstadt der Brüder Grimm, hat sich ein Verein gebildet, welcher sich die Errichtung eines Nationaldenkmals zu Ehren dieser Männer zur Aufgabe gestellt hat. Mitglied des Vereins ist jedermann, der entweder einen einmaligen Beitrag von 5 Mark oder fünf Jahresbeiträge von

je 1 Mark leistet. Geldsendungen sind an eiuen der Schatzmeister, Herrn Ludwig Limbert oder Herrn Ph. Heinrich Zeuner, briefliche Mittheilungen und Anfragen von Herrn Justizrath Osius oder Herrn Gymnasial-Oberlehrer Dr. Wolff in Hanau zu richten. Wir hoffen, dass diesem Unternehmen die Theilnahme aller Deutschen, auch in den fernsten Ländern, entgegenkommen werde, und halten es für überflüssig, vorstehenden Mittheilungen noch ein Wort beizufügen.

Darmstadt. Unter dem 1. Februar erlässt der Centralausschuss des Localcomités (unterzeichnet von Hrn. Oberbürgermeister Ohly als Vorsitzendem) folgende Einladung zur XXVI. Allg. Deutschen Lehrerversammlung zu Darmstadt.

Der Centralausschuss des Localcomités in Darmstadt erlaubt sich hiermit, alle deutschen Lehrer und Schulfreunde zu der vom 26. bis 28. Mai d. J. dahier tagenden Allg. Deutschen Lehrerversammlung freundlichst einzuladen. Das Localcomité wird es sich angelegen sein lassen, den Theilnehmern an der Versammlung den Aufenthalt in Darmstadt so angenehm als möglich zu machen, erwartet aber auch, dass ihm von seiten der deutschen Lehrerschaft durch möglichst frühzeitige Anmeldungen die schwierigen Vorarbeiten erleichtert und alle nöthigen Vorkehrnngen zu treffen ermöglicht werde. Man bittet daher, den 1. Februar als Anfangs- und den 12. Mai als Endtermin für die Anmeldung zum Besuch der Versammlung ansehen zu wollen. — Im Hinblick auf die Größe der früheren Versammlungen und in Anbetracht der günstigen Lage Darmstadts, die eine mindestens ebenso starke Betheiligung wie in den früheren Jahren wahrscheinlich macht, erscheint es unbedingt erforderlich, zugleich mit den Anmeldungen Anfträge zur Besorgung von Wohnungen zu geben. Freiquartiere in möglichst großer Menge zu beschaffen, wird das Localcomité eifrigst bemüht sein, doch wird die schließlich zur Verfügung stehende Zahl schwerlich ausreichen, um allen Nachfragen nach solchen zu genügen. Frühzeitige Anmeldung dürfte sich daher auch aus diesem Grunde empfehlen; jedenfalls wird das unterzeichnete Comité alle die Wohnungsfrage betreffenden Wünsche genau nach der Reihenfolge der Anmeldungen berücksichtigen. Für die Mitgliedkarte ist der übliche Betrag von 3 M., eventuell weitere 3 M. für die Karte zum Festessen durch Posteinzahlung unter folgender Adresse zu senden: Comité für die XXVI. Allg. Deutsche Lehrerversammlung zu Händen des Hrn. Lehrer Fuchs, Karlsstraße 29, Darmstadt. Die nöthigen Mittheilungen auf dem dazu bestimmten Abschnitt der Postanweisung wolle man im eigenen Interesse recht deutlich schreiben und dabei folgendes Schema einhalten: 1. Name; 2. Stand; 3. Wohnort; 4. Poststelle, wenn diese nicht am Orte des Absenders sein sollte; 5. „Wünscht Freiquartier“ oder „Wünscht bezahltes Quartier“; „Nimmt am Festessen theil“ oder „Nimmt am Festessen nicht theil“.

Eingaben um Fahrpreisermäßigung für die Besucher der Versammlung sind Mitte December an alle Eisenbahndirectionen Deutschlands abgegangen; über den Erfolg dieser Eingaben wird in den nächsten Nummern d. Bl. Näheres mitgetheilt.

Jena. Am 23. Januar starb hier Prof. Dr. Stoy im Alter von 70 Jahren. Die Biographie dieses hervorragenden Schulmannes wird folgen.

Das „Schulgericht“ in Montevideo. Unter dem Titel „Die Prämien und das Schulgericht“ veröffentlicht der den Lesern des Pædagogiums vortheilhaft bekannte Pädagoge Uruguays Dr. F. A. Berra*) eine kleine Schrift**) von 30 Seiten, die einen interessanten Einblick in die Erziehungsmethode der Gesellschaft „Freunde des Volksunterrichtes“ gewährt.

Die erwähnte Gesellschaft führte bei ihrer Gründung das allbekannte Prämiensystem in die ihr unterstellten Schulen ein. Es bestand in laufenden und jährlichen Prämien. Die ersteren waren kleine Verdienstmedaillen, die täglich für gute Leistungen ausgetheilt wurden; am Ende des Jahres durften sich die Schüler dafür nützliche Gegenstände kaufen, die dazu ausgelegt wurden. Die zweiten waren Examenprämien: große Medaillen, Diplome und Bücher, die den Hervorragendsten zufielen. Durch diese Mittel sollte der Wetteifer angeregt werden; doch fanden die aufmerksamen Erzieher, dass die damit verbundenen Nachtheile bei weitem größer waren als der scheinbare Nutzen. Jede solche Einrichtung öffnet, selbst bei der größesten Gewissenhaftigkeit, der Willkür und Ungerechtigkeit Thor und Thür. Lehrer und Lehrerinnen sind Menschen, demzufolge den Einflüssen der Sympathie und Antipathie, selbst des körperlichen Zustandes unterworfen; die Vertheilung der täglichen Prämien wird deshalb nicht jeden Tag nach demselben Maße geschehen. Um vollkommen gerecht zu sein, dürfte man auch nicht nach der Schablone verfahren, sondern müsste auf das Alter, die Anlagen und die Gesundheit der Kinder Rücksicht nehmen. Bei der jährlichen Prämienvertheilung sei nun gar die Willkür herrschend, denn eine einmalige Leistung könne nicht über den Wert eines Schülers entscheiden. Die Folgen dieser Einrichtung zeigten sich in jeder Hinsicht als schädliche, die Schüler klagten über die Ungerechtigkeit der Lehrer, die Eltern wurden unzufrieden und die Privatschulen griffen, um sich ihre Schüler zu erhalten, zu dem Mittel, jedem eine Prämie zu geben, so dass auch der Zweck des Anspornens wegfiel. Dr. Berra schaffte in seiner Schule — Elbio Fernando — in Übereinstimmung mit der Gesellschaft, die Prämien ganz ab, da er aus dem Studium der menschlichen Natur heraus erkannte, die Schule müsse sich bei der Erziehung mehr an das „Gefühl und den Verstand als an die Sinne“ wenden. Die Schüler, nach der freien Erziehungsmethode der Republik um ihre Ansicht gefragt, stimmten sogleich für die Abschaffung der täglichen Prämien und nach freier Discussion im Laufe des Jahres auch für die der jährlichen. An die Stelle der materiellen, „sinnlichen“, d. h. äußerlichen Belohnungen sollten dem Gefühl und dem Verstande angemessene treten. Die tadelnden oder lobenden Bemerkungen der Lehrer, die Meinungen der Mitschüler könnten reichlich die täglichen Prämien ersetzen; demgemäß sollte auch statt der jährlichen Prämien das „Schulgericht“ eingeführt werden, das sich aus den Hauptfactoren der Schule: den Mitschülern, Lehrern und Examinatoren naturgemäß zusammensetze. Das erste „Schulgericht“ fand am 22. December 1883, das 2. am 27. September 1884 mit einigen Veränderungen statt. Dasselbe wird als ein öffentliches Fest angesehen, zu dem jeder Zutritt hat. Der Zudrang war ungeheuer. Der Präsident eröffnete den Act mit einer Ansprache, darauf folgte der Gesang der Nationalhymne. Jede Classe, von

*) Siehe Pædag. VI., S. 177 ff.
**) Los Premios y al Veredicto escolar por el Dr. E. A. Berra. Montevideo 1884.

der untersten beginnend, wurde nun hereingeführt, und jeder Schüler las mit lauter Stimme die Namen der drei Mitschüler vor, die er für die besten hielt in Bezug auf gutes Betragen und Fleiß, sodann die 3 besten den Leistungen nach. Am Tage vorher waren die Zettel im Beisein des Classenlehrers beschrieben worden. Große Tafeln mit den Namen sämmtlicher Schüler hängen an den Wänden des Festsaales, die genannten Namen werden an denselben mit bestimmten Zeichen versehen. Die abtretenden Classen nehmen im Saale Platz. Die Classenlehrer lesen nun ihrerseits die Namen der besten, und schließlich bezeichnen die Examinatoren die drei, die den Sieg errungen haben, sowie die Classen, die sich in den einzelnen Gegenständen ausgezeichnet haben. In den meisten Fällen stimmten die urtheilenden Richter überein. Gesang schließt die Feier.

Die Vortheile dieser Einrichtung sieht Dr. Berra 1. in der Öffentlichkeit, die die Urtheilenden zu größerer Vorsicht ermahnen, 2. in der Gewöhnung der Jugend an ein moralisches Kriterium, 3. in der Vorbereitung der Jugend durch solche öffentliche Handlungen für ihre politische Thätigkeit im Lande, 4. in der Erreichung des menschenmöglichsten Grades von Gerechtigkeit.

B. v. d. L.

Pädagogische Zeitschriften. Die „Rheinischen Blätter“, begründet 1827 von Adolf Diesterweg, von 1866—1884 fortgeführt von Wichard Lange, haben nun in der Person des Herrn Richard Köhler, Realschuldirigenten in Idstein (Hessen-Nassau) wieder einen ständigen Redacteur erhalten. Das erste Heft, welches unlängst aus der neuen Leitung hervorgegangen ist und den 59. Jahrgang (1885) eröffnet, macht einen günstigen Eindruck und lässt erkennen, dass Herr Köhler diese altbewährte Zeitschrift im Geiste seiner berühmten Vorgänger fortzuführen ernstlich bemüht sein wird.

Die „Neue ungarische Schulzeitung“, herausgegeben von Herrn Prof. P. Graßl in Neusatz, von uns bereits früher empfohlen (Jahrg. VI, S. 576), ist in ihren zweiten Jahrgang eingetreten. Ohne Zweifel wird sie das Ansehen und die Sympathien, welche sie sich durch ihre Leistungen bisher erworben hat, zu wahren wissen, und so können wir ihr nur das beste Gedeihen und recht vielseitige Unterstützung wünschen.

„Österreichs deutsche Jugend“, schon bei ihrem ersten Erscheinen von uns mit Beifall begrüßt (s. Pædag. VI. Jahrg. S. 186), hat ebenfalls ihren zweiten Jahrgang eröffnet. Sie gehört ohne Zweifel zu den besten Blättern ihrer Art und hat für den neuen Jahrgang nicht nur eine noch schönere Ausstattung erhalten, sondern auch mehrere vorzügliche neue Mitarbeiter gewonnen (zu beziehen durch Herrn Alois Kraupa in Reichenberg, Preis halbjährig 1 fl. 20 kr.).

„Schule und Haus“, herausgegeben von J. Eichler und E. Jordan (s. Pæd. VI, S. 185), erscheint im neuen (zweiten) Jahrgange in Monatsheften, eine zweckmäßige Änderung, durch welche der reiche Inhalt dieses Blattes gegen zu große Zersplitterung geschützt wird. Das erste Heft des neuen Jahrganges bietet wieder eine Reihe schöner Aufsätze über Haus- und Schulerziehung und ist geeignet, diesem zeitgemäßen und mit großer Umsicht redigirten Blatte neue Freunde zu erwerben. (Preis jährlich 2 fl. Administration: Wien III, Reisnerstraße 2.)

Neu erschienen ist: „Zeitschrift für das österreichische Turnwesen“, herausgegeben von Jaro Pawel (Wien 1885, Pichler, Preis halbjährig 1 fl. 50 kr. = 3 Mark). Ein sehr empfehlenswertes Blatt, mit gutem Programm, tüchtiger Leitung und zahlreichen sachkundigen Mitarbeitern.

Von dem Handbuch und Kalender des „deutschen Lehrervereins“ ist der 11. Jahrgang erschienen (Berlin und Leipzig bei Klinkhardt). Er ist vermöge seines lehrreichen, interessanten und praktischen Inhaltes sehr geeignet, dem „Deutschen Lehrerverein“ neue Freunde zu werben, und man kann nur wünschen, dass dies von namhaftem Erfolg sein möge, da dieser Verband in unserer Zeit sich immer mehr als eine dringende Nothwendigkeit erweist.

Literatur.

Festschrift zur hundertjährigen Jubelfeier der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Daselbst 1884. In Commission bei F. A. Brockhaus in Leipzig. Preis 10 Mark.

Welchem Pädagogen wäre die Erziehungsanstalt Schnepfenthal unbekannt, die einzige Bildungsstätte aus dem philanthropistischen Zeitalter, welche sich als lebensfähig erwiesen hat und noch heute, nachdem ein Jahrhundert an ihr vorübergegangen ist, in voller Kraft besteht! — Wer nun den angezeigten Prachtband in Großquart mit seinen zahlreichen Abbildungen zunächst äußerlich betrachtet, wird finden, dass derselbe dem gefeierten Institute und der berühmten Brockhaus'schen Officin, aus welcher er hervorgegangen ist, in gleicher Weise zur Ehre gereicht. Aber diese Festschrift ist auch durch ihren Inhalt von allgemeinem und bleibendem Werte, ein höchst schätzbarer Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Insbesondere gilt dies von den Biographien des Gründers der Anstalt, Christian Gotthilf Salzmanns, sowie seiner Mitarbeiter und Nachfolger, unter denen Carl Salzmann, die beiden Ausfeld, Guts Muths, Lenz u. a. hervorragen. Diese Lebensbilder sind von Männern gezeichnet, welche der Schnepfenthaler Anstalt nahestehen oder gestanden haben und theils aus Quellenschriften, theils aus eigenen Erinnerungen ein reiches Material schöpfen konnten, das sie durch tiefes Verständnis und persönliche Theilnahme belebten. Und so ist durch das Zusammenwirken vieler zu einem würdigen Stiftungsfeste in engerer Gemeinschaft ein Werk entstanden, welches auch den weiteren Kreis der Lehrer und Erzieher sympathisch und belehrend anspricht und daher in keiner größeren pädagogischen Bibliothek fehlen sollte. H.

Biblisches Wörterbuch für das christliche Volk. In Verbindung mit den evangelischen Geistlichen Württembergs: Dr. Fronmüller, Hainlen etc. herausgegeben von H. Zeller. Dritte, durchgehends neu bearbeitete Auflage. Mit einer Anzahl erläuternder Karten und Pläne. Zwei Bände, 724 und 663 Seiten Lexikonformat. Gesammtpreis 10 Mark. Carlsruhe und Leipzig 1885. H. Reuter.

Für alle Zeiten wird die Bibel eines der bedeutendsten Denkmäler der Culturentwickelung des Menschengeschlechtes, sowie eine der reichsten

Quellen idealer Weltanschauung und Erhebung bleiben. Daher verdienen Schriften, welche in das Verständnis derselben einführen und die begrifflichen, sprachlichen, historischen, geographischen und sonstigen Schwierigkeiten des umfänglichen und vielartigen Bibelwerkes beseitigen, alle Anerkennung. Zu diesen Schriften gehört das hier angezeigte Buch, welches in Form eines alphabetisch angelegten Lexikons dem bezeichneten Zwecke zu dienen bestimmt ist. Die neue (dritte) Auflage ist allseits gründlich revidirt, theils gekürzt, theils erweitert und vermehrt, je nachdem die populäre Tendenz des Werkes das eine oder andere erforderte. Es wäre hier nicht am Platze, den dogmatischen Standpunkt der Bearbeiter dieses biblischen Wörterbuches zu kritisiren — es ist der des gläubigen Theologen lutherischer Confession. Anerkannt muss jedenfalls werden, dass die Verfasser mit redlichem Fleiße und reichem Erfolge gearbeitet haben, um die Ergebnisse der wissenschaftlichen Bibelforschung dem bibellesenden Laien in leichtfasslicher Sprache und mit instructiven Veranschaulichungsmitteln zugänglich zu machen. Der außerordentlich niedrige Preis wird der Verbreitung des Werkes zu statten kommen. Z.

Naturgeschichte des Teufels. Drei Vorträge von Medicinalrath Dr. Karsch, ord. Professor a. d. kgl. Akademie zu Münster. Vierte Auflage. 72 Seiten. Preis 50 Pf. Leipzig 1884, Otto Lenz.

Man würde irren, wenn man aus dem Titel dieses Büchleins vermuthen wollte, dass es sich in demselben blos um eine scherzhafte oder gar frivole Unterhaltung handle. Es ist vielmehr eine ernste, auf vielseitigem und gründlichem Studium beruhende Arbeit, über einen mehrtausendjährigen Aberglauben von höchst einschneidenden, verhängnisvollen Folgen, also ein wertvoller Beitrag zur Culturgeschichte, speciell zur Geschichte menschlichen Wahnes und schlauen Betruges. Dr. Karsch weist den Ursprung des Teufelsglaubens im alten Heidenthum, den Übergang desselben in das Juden- und Christenthum nach, stellt die allmähliche Entwickelung und die entsetzlichen Wirkungen desselben dar (Ketzer- und Hexenprocesse u. s. w.) und zeigt schließlich, wie die trotz aller ultramontanen Umtriebe, denen der Teufelsglaube als wertvolles Hilfsmittel dient, emporkommenden Naturwissenschaften berufen seien, dem alten verderblichen Phantasma ein Ziel zu setzen. Aus alle dem ergibt sich, dass die kleine, durch scharfe Zeichnung der einschlagenden Thatsachen, sowie durch fließenden und populären Stil ausgezeichnete Schrift von Dr. Karsch die Beachtung aller Freunde der Wahrheit und Aufklärung, also besonders auch der Pädagogen verdient. K.

Schulausgaben classischer Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner, herausgegeben von Prof. J. Neubauer. Wien 1884, Gräser.

Diese Schulausgaben classischer Werke, von anerkannt tüchtigen Fachmännern besorgt, können nur mit Beifall aufgenommen werden. Bis jetzt sind erschienen: Von Goethe Iphigenie auf Tauris, Hermann und Dorothea, Götz von Berlichingen und Torquato Tasso; von Shakespeare Coriolanus, Julius Cäsar und Macbeth; von Schiller Jungfrau von Orleans, Don Carlos, Wilhelm Tell, Maria Stuart und die Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung; von Lessing Minna von Barnhelm und

Laokoon. Jedes Werk bildet ein selbstständiges Bändchen zu dem mäßigen Preise von durchschnittlich 30 kr. = $^1/_2$ Mark. Die das verständnisvolle Lesen der Werke anbahnenden Einleitungen und Anerkennungen sind auf das Nothwendige beschränkt, knapp und klar gefasst und so angeordnet, dass sie die zusammenhängende Lectüre nicht stören. Die Ausstattung ist schön, den Ansprüchen an Schulbücher vollauf genügend. K.

Dr. E. Glinzer, Lehrer der Gewerbe- und der Bauschule in Hamburg, Lehrbuch der Elementar-Geometrie. III. Theil: Trigonometrie mit 118 Figuren im Texte und vielen Aufgaben. Hamburg, F. H. Nestler & Melle. 148 Seiten.

Wir hatten Gelegenheit, des Verfassers Lehrbuch der Stereometrie im IV. Jahrgange des Pädagog. mit größter Anerkennung seiner vorzüglichen Leistung anzuzeigen und müssen die gleichhohe Anerkennung auch für das vorliegende Buch aussprechen. Die Anordnung des Lehrstoffes ist in wechselnder Folge von Theorie und Anwendung mehr vom methodischen, als systematischen Standpunkte getroffen; den Definitionen der Winkelfunctionen und ihren wichtigsten Relationen bei spitzen Winkeln im ersten Buche folgt sofort im zweiten Buche die Auflösung rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke, der regelmäßigen Vielecke, des Rechteckes und der Raute. Das dritte Buch erweitert die Gesetze der Relationen auf die Functionen aller möglichen Winkel, und das vierte Buch bringt die Auflösung schiefwinkliger Dreiecke und Vielecke. Im fünften Buche finden wir die Ableitung vieler goniometrischer Formeln, welche für die vorausgehende Dreiecksauflösung noch nicht benöthigt, oder auf anderem Wege gefunden wurden. Das sechste Buch enthält in einer sehr großen Menge von Aufgaben die Anwendung der Trigonometrie auf die Algebra, praktische Geometrie, Geographie, Physik und die Gewerbe. Das siebente Buch gibt die Auflösung des rechtwinklig sphärischen, das achte die des schiefwinklig sphärischen Dreieckes; endlich haben wir noch einen Anhang der wichtigsten vorgekommenen Formeln.

Die Vortragsweise des Verfassers ist ebenso ausgezeichnet durch Kürze und Bündigkeit, wie durch Klarheit und Vertiefung; auf diese Art war es möglich, bei verhältnismäßig geringem Umfange des Buches eine große Reichhaltigkeit des Stoffes zu bieten. Das Lehrbuch Glinzers ist in der Trigonometrie wie in der Stereometrie charakterisirt durch das Bestreben, der gebräuchlichen Ableitung der Formeln auf analytischem Wege synthetische Beweise mittelst Construction zur Seite zu stellen. So finden wir zahlreiche goniometrische Formeln auf eine dem Verfasser eigenthümliche Art an und aus Figuren entwickelt; dieses Ziel wird meist durch den Dreiecken umschriebene Kreise oder mittelst des Netzes einer körperlichen Ecke erreicht. Zweifache Lösungen finden sich auch bei manchen der zahlreichen Aufgaben z. B. beim Pothenotschen Problem eine Lösung mittelst zweier Hilfskreise, von der wir glauben, dass sie dem Verfasser eigenthümlich angehört. Sonach übertrifft das Buch an Reichhaltigkeit weitaus die Mehrzahl der bekannten Lehrbücher, gegen Helmes bleibt es nur um die historischen Notizen zurück; aber dieser Abgang wird mehr als ausgeglichen durch die große Anzahl und Schönheit der Figuren. Wir haben ein ähnliches Lob schon bei der Stereometrie des-

selben Verfassers ausgesprochen, und müssen diesmal hinzufügen, dass die Richtigkeit und Zierlichkeit der Zeichnung geradezu von fesselnder Wirkung für das Auge ist. H. E.

Dränert, Dr., Lehrer an der Stiftsschule zu Hamburg, Sammlung arithmetischer Aufgaben für den Gebrauch der höheren Bürgerschulen, nach der Aufgabensammlung von Meier-Hirsch bearbeitet. Erster Cursus. Zweite Auflage. Altenburg, H. A. Pierer. 88 S. 1 M.

Die vorliegende Bearbeitung von Meier-Hirschs Aufgaben wurde von der Verlagshandlung veranstaltet, weil bei der Bearbeitung durch Bertram „über der strengen Betonung der wissenschaftlichen Seite eine Reihe von didaktischen Vorzügen verloren ging", und weil damit ein der Aufgabe der Bürgerschule genau angepasstes Buch gewonnen werden sollte. Dr. Dränert hat seine Arbeit mit einer Umfrage bei Collegen begonnen, um bei der Ausführung die Wünsche der Mehrheit berücksichtigen zu können. Der erste Cursus enthält die vier Grundrechnungsarten mit besonderen und allgemeinen, entgegengesetzten und gebrochenen Zahlen, Proportionen und Gleichungen ersten Grades, nebst ihrer Anwendung.

Die Bürgerschule erhält hiermit ein altes Meisterwerk in neuer, ihrem Bedarfe vollkommen angepasster Form, wofür Bearbeiter und Verlagshandlung Dank verdienen. H. E.

H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht und mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. Einundzwanzigste, verbesserte Auflage. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 261 Seiten. 4 M.

Die große Verbreitung, deren sich die Lehrbücher des rühmlichst bekannten Verfassers erfreuen, stellen deren Zweckmäßigkeit außer Frage. Die Absicht Lübsens war auf Schaffung eines für den Selbstunterricht geeigneten Lehrbuches gerichtet, welches sowol den der Schule Entwachsenen zugute kommen sollte, die durch ihren Beruf zum Studium der Mathematik erst später bestimmt werden, als auch jenen Schülern, welche das in der Schule Versäumte nachzuholen haben. Die Erreichung dieses Zieles wurde dem Verfasser durch viele mündliche und schriftliche Danksagungen von ihm zum Theile ganz fremden Personen bestätigt. Der Verfasser war bestrebt, die in jedem Abschnitte der Mathematik vorkommenden Grundbegriffe dem Leser möglichst deutlich zu machen und schließt seine Schreibweise thunlichst der Art des mündlichen Vortrages an.

Der erste Theil des Buches enthält in neun Abschnitten die Arithmetik der dekadischen Zahlen in den vier Grundrechnungsarten, den gemeinen und Decimalbrüchen und der Regeldetri. Der zweite Theil enthält in zwölf Abschnitten die Arithmetik der allgemeinen Zahlen, umfassend die vier Grundrechnungsarten, Factorenzerlegung und Bruchrechnung, Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, Potenziren und Radiciren, quadratische Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten, Progressionen, Logarithmen, Zinseszins- und Rentenrechnung. In einem Anhange folgt noch eine Anzahl Erörterungen verschiedener Punkte der Mathematik, deren Einreihung in den Haupttext dem Verfasser zu schwierig schien.

An Druckfehlern haben wir nur in der letzten Zeile von § 90 das Fehlen der Schlussklammer am mittleren Binom bemerkt; in der Tabelle auf Seite 145 würden wir anstatt „Wurzelbasis“ lieber „Kubus“ lesen. Die Verlagshandlung hat in Druck und Papier für eine sehr schöne Ausstattung des Buches gesorgt, dessen neue Auflagen nach Ableben des Verfassers durch Herrn Richard Schurig besorgt wurden.

Bei der Beliebtheit, deren sich die Lehrbücher Lübsens im allgemeinen und seine Arithmetik ganz besonders erfreuen, erscheint eine weitere Empfehlung als überflüssig; doch können wir nicht umhin es auszusprechen, dass von den vielen Lehrbüchern, welche zum Zwecke des Selbstunterrichtes geschrieben wurden, keines seine Bestimmung so vollständig erfüllt, als dieses. H. E.

Dr. E. Schindler, Professor am Joachimsthal-Gymnasium in Berlin. Elemente der Planimetrie in vier Stufen.

1. Stufe: Wirkliche Größe der Grundgebilde . . . 1.20 M.
2. „ Wirkliche Größe der Umfänge . . . . . 1.— „
3. „ Scheinbare Größe. Fläche der Figuren 1.20 „
4. „ Messbare Beziehungen der Figuren. . . 2.40 „

Berlin, Julius Springer.

Das Verlangen, die zusammenhanglose Euklidische Geometrie durch einen nach geometrischen Verwandtschaften geordneten Lehrstoff zu ersetzen, wurde schon mehrfach ausgesprochen und durch Abfassung entsprechender Lehrbücher bethätigt; auch das vorliegende Buch verdankt diesem Streben sein Entstehen und seine Ausführung. Die erste Stufe, für Ober- und Untertertia der Gymnasien Deutschlands bestimmt, enthält fast nur Definitionen, Erklärungen der einfachen geometrischen Gebilde und ihrer Beziehungen und die einfachsten Aufgaben über geometrische Örter und Constructionen. — Die zweite Stufe behandelt die Congruenzlehre, die dritte Ähnlichkeit und Flächeninhalt; die vierte Stufe endlich umfasst die Trigonometrie und die geometrische Analyse in Anwendung der Lösung von Constructionsaufgaben.

Mit der Stoffanordnung Euklids sollte auch dessen Lehrmethode verbessert werden, und suchte der Verfasser wenigstens der äußeren Form nach durchaus die heuristische Methode anzuwenden. Die Vortragsweise des Verfassers ist ausgezeichnet durch außerordentliche Deutlichkeit; wir halten jedoch dieselbe für zu weitgehend, weil der Schüler dabei in die Lage kommt, den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen. Für den Schüler einer öffentlichen Schule ist solche Einzelmalerei nicht nöthig, ja sogar schädlich, insofern sie bei ihm die Selbstthätigkeit nicht anregt, sondern einschläfert. Vorzüglich geeignet erscheint dagegen das Buch zum Selbstunterrichte, wozu eine ungewöhnliche Menge sehr gut ausgeführter Figuren auch noch wesentlich beiträgt. Einen weiteren Vorzug finden wir in der Einordnung zahlreicher Aufgaben, von denen viele eine sorgfältige und lehrreiche Ausführung erhalten haben.

Unbefriedigt gelassen haben uns manche Definitionen, z. B. alle des §. 1. Der Verfasser gibt sich darin als einen „Idealisten“, das ist als einen Philosophen jener Gruppe, der die Welt ein Chaos ist, in welches erst der menschliche Verstand mit Mühe einige Ordnung bringt. Wir

anderen aber meinen, die Welt sei gesetzmäßig durchaus, und nur die Schwäche des menschlichen Verstandes hindere uns, diese Gesetzmäßigkeit überall zu erkennen. So sind uns Körper und Eigenschaften nicht bloße Wahrnehmungen, sondern Objecte und Erscheinungen an den Objecten. Farbe und Schall sind nicht bloße Eigenschaften der Sinne, sondern Wirkungen von Zuständen der Materie. Auch haben nicht alle Sinne die Fähigkeit. die Räumlichkeit der Körper zu erkennen, sondern nur deren drei.

Zu empfehlen ist das Buch, als Muster einer gründlichen und allseitigen Durcharbeitung seines Stoffes, ganz besonders bei Lösung der Constructionsaufgaben. H. E.

Die Fixsterne von Dr. C. F. W. Peters, Professor an der Universität zu Kiel. Mit 69 Figuren in Holzstich und einer Sternkarte. Aus der deutschen Universitätsbibliothek für Gebildete: Das Wissen der Gegenwart. XVI. Band. Leipzig 1883, G. Freitag; Prag, F. Tempsky. 169 Seiten. Preis 1 Mark.

Die Bibliothek schreitet rasch vorwärts und weiß sich gediegene Mitarbeiter zu verschaffen; so auch ist der vorliegende Band ein gediegenes, nicht allzu populäres Werkchen. Auf eine Einleitung folgt die Besprechung der äußeren Erscheinung der Fixsterne, der Scintillation, Farbe, scheinbaren Größe und Vertheilung der Sterne, wobei recht gut das Auffinden der Sternbilder erläutert wird; die Entfernungen der Fixsterne und die Parallaxen werden etwas wissenschaftlicher behandelt; sodann folgen Abschnitte über die Eigenbewegungen, die Doppelsterne, die veränderlichen Sterne, die Sternhaufen und Nebelflecke und die physische Beschaffenheit der Sterne, welche in interessanter Weise abgehandelt werden. Einzelne Ausdrücke wie: Rectascension, Declination sollten wol für den Laien erklärt sein. Die Abbildungen lassen einiges zu wünschen übrig, manche (bei den Nebelflecken) sind sehr verwaschen und undeutlich, die Sternkarte ist etwas klein in ihren Dimensionen; farbige Spectralfiguren würden die Kosten nicht sehr erhöht haben. P.

Atlas der Alpenflora zu der von Prof. Dr. K. W. v. Dalla Torre verfassten, vom deutschen und österreichischen Alpenvereine herausgegebenen „Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Alpenreisen", Abtheilung Botanik. — Nach der Natur gemalt von Anton Hartinger, quiesc. Corrector und Kunstmitglied der k. k. Akademie der bildenden Künste in Wien.

Immer rascher schreitet dieses Kunstwerk seiner Vollendung entgegen. Mit einer Sorgfalt, wie sie wol wenigen derartigen Werken zu theil wird, werden die Abbildungen gemalt und revidirt und endlich in Chromolithographie ausgeführt, so zwar, dass stets für Pflanzenabbildungen, welche im Farbentone nicht vollkommen der Natur gleichen, verbesserte Bilder in einer nächsten Lieferung gebracht werden, wie dies z. B. bei Cyclamen und Bartsia der Fall war. Leider war das Vorjahr dem Beschaffen von frischen Exemplaren der Witterungsverhältnisse wegen nicht günstig, und es mussten für Gräser und andere weniger durch ihre Farbe charakterisirte Pflanzen auch Trockenexemplare zur Verwendung kommen, was aber bei der Sorgsamkeit der Ausführung dem Zwecke wenig Ein-

trag thut. — Obgleich die Auswahl der abzubildenden Pflanzen eine ebenso sorgsame als reichhaltige ist, so umfasst sie dennoch nur einen kleinen Theil der Alpenflanzen, und es fehlen insbesondere manche häufiger vorkommende Arten. Es wäre daher eine Vervollständigung der Sammlung durch eine neue Serie sehr wünschenswert, welche auch schon geplant sein soll, was wir mit Freuden begrüßen. Der von Prof. Dr. K. W. von Dalla Torre in Innsbruck gelieferte Text (250 Seiten) enthält zunächst eine Geschichte der Alpenflora, welche die Verwandtschaft derselben mit der entsprechenden Polarflora darzuthun bestimmt ist. Hierauf folgt der „Schlüssel zum Bestimmen der Alpenpflanzen", und zwar zuerst eine Tabelle zum Bestimmen der Familien und Gattungen, sodann eine solche zum Bestimmen der Arten, beide in recht einfacher Weise auf analytischem Wege zum Ziele führend. Die Arten sind zahlreich, ja es sind Pflanzen, die nicht eigentlich alpin oder subalpin sind, aufgenommen; selbstverständlich finden sich im ganzen viel mehr Arten vor, als im Atlas abgebildet sind. Eine Figurentafel hilft das Verständnis erleichtern. Auf Bastarde ist gehörige Rücksicht genommen. C. R. R.

Lehrbuch der Zoologie in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet von Dr. C. Bänitz. Mit 792 Abbildungen auf 552 in den Text gedruckten Holzschnitten. Fünfte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Verlag der Stubenrauch'schen Buchhandlung. Preis 2,50 Mark. VII und 326 S.

Nicht eine vage und verschwommene Darstellung des Thierreiches haben wir in dem vorliegenden Buche vor uns, sondern, wie wir aus der Feder des gewiegten Methodikers Bänitz es nicht anders erwarten konnten, eine tüchtige schulmännische Arbeit. Das Buch zerfällt in vier Curse; der erste führt in der Besprechung von fünfundzwanzig Vertretern der ersten fünf Thierclassen zum Begriffe der Art, der zweite zum Begriffe der Gattung, der dritte führt die Thiere in systematischer Aufeinanderfolge vor, der vierte endlich enthält eine Anatomie des menschlischen Körpers mit stetem Vergleiche der entsprechenden Organisationsformen der Thiere. — Die Detailbeschreibungen im ersten Curse sind sehr eingehend, im zweiten etwas kürzer gefasst, und hier führt eine Übersicht am Schlusse der Thierclassen schon zu einigem Einblicke in die systematische Aufeinanderfolge der Thiere. Die Charakteristiken im dritten Curse sind sehr präcise und fast sämmtlich vollkommen zutreffend, der Detailbeschreibung ist natürlich hier ein geringerer Raum gegönnt; die niederen Thiere sind vielleicht etwas zu knapp behandelt; dass auch hie und da einzelne Fehler unterlaufen, oder etwas, das nach unserer individuellen Anschauung nicht fehlen sollte, ausgelassen ist, soll nicht verschwiegen werden: S. 3: der Biss der Kreuzotter ist nach Berg u. a. dem Igel tödtlich; S. 9: der Kuckuck hat eine Wendezehe; S. 35: die Zahnformel des Walrosses gilt nur für die Jugendzeit; S. 55 u. 177: die Schuppen der Eidechsen sind nur Verdickungen der Epidermis; S. 79 soll es heißen: Kein Sängethier ist im gesunden Zustande giftig; S. 89: die Insectenfresser verzehren außer Insecten auch Wirbelthiere, z. B. Mäuse u. s. w.; S. 97: die Nagethiere sind oft auch bösartig und streitsüchtig; S. 104:

die Kameele sind oft nicht „geduldig“; S. 127 fehlen die eigentlichen Weihen; S. 131: nicht alle Klettervögel nisten in Baumhöhlen; S. 148 fehlt beim Kiwi die eigenthümliche Schnabelbildung; S. 157, Schildkröten und Krokodile legen kalkschalige Eier; außerdem sind uns mehrere Auslassungen aufgefallen, die vielleicht vom Verfasser absichtlich geschehen sind. — Der Werth des Buches soll durch diese Erinnerungen nicht herabgesetzt werden, sondern wir meinen, dass dasselbe in allen Hauptpunkten ein vorzügliches zu nennen ist. Hieran nimmt einen nicht geringen Antheil die Ausstattung des Buches, denn nicht blos der Druck ist mustergiltig, sondern vor allem sind die Abbildungen, welche zumeist die Thiere in activer Stellung zeigen, als höchst lobenswert zu bezeichnen. C. R. R.

Jugend- und Volksschriften. Ach, wer es doch auch so haben könnte! Eine Erzählung für kleine und große Kinder von Bruno Eichwald. 76 Seiten mit 2 Abbildungen. Gebunden 60 kr. = 1 M. 10 Pf.

Eine woldurchdachte, spannende, lebenswahre und natürlich verlaufende Erzählung zur Veranschaulichung des Gedankens, dass Reichthum allein nicht glücklich macht, und dass Zufriedenheit auch mit der Armut vereinbar ist. Verfasser besitzt ohne Zweifel eine vorzügliche Gabe, volksthümliche Stoffe geistig und ethisch zu verarbeiten, sie zu wolgerundeten Bildern auszugestalten und in einem fließenden, populären Stile, dabei in meist correcter Sprache vorzutragen. Da er jedoch allem Anscheine nach mit sich noch nicht abgeschlossen hat, sondern noch im Aufstreben begriffen ist, so gestatten wir uns, einigen Bedenken Ausdruck zu geben, welche freilich nicht als maßgebende Entscheidungen und Gebote, sondern nur als eine Wolmeinung betrachtet sein wollen, die der Herr Verfasser nach freiem Ermessen annehmen oder ablehnen mag, wenn er, wie zu wünschen, zur Besorgung einer neuen Auflage seines sinnigen Büchleins Anlass erhält.

Im ersten Capitel desselben tritt die sociale Frage, der Unterschied und die Kluft zwischen reich und arm, in solcher Schärfe hervor, dass es zweifelhaft wird, ob eine so drastische, wenn auch vieler Orten zutreffende, Schilderung der gesellschaftlichen Verhältnisse dem Kindesalter zuträglich sein möchte, oder nicht besser den Schriften für das erwachsene Volk vorzubehalten sei. — In Capitel III fällt der Erzieher, der sich sonst recht wacker hält, aus der Rolle, nämlich aus dem ihm so gut stehenden, männlich festen Gleichmuth, indem er, statt ruhig und gemessen seine Arbeit fortzusetzen, extra eine Fabel vorbringt, die von den Schülern als Stichelei aufgefasst wird und auch nicht wol anders aufgefasst werden konnte. — Bezüglich der Gliederung des Ganzen will es scheinen, als ob das erste Capitel zu lang sei und leicht ermüdend wirken könnte; es auf Seite 13, wo mit dem Worte „Jubelnd“ eine Wendung in der Erzählung eintritt, zu schließen und dort ein neues Capitel zu beginnen, dürfte in Rücksicht auf die Leser zu empfehlen sein; das Ganze bestünde dann natürlich aus sieben Capiteln (falls nicht die vordere Partie des ersten, aus dem oben angeführten Grunde, wesentlich gekürzt würde).

In sprachlicher Beziehung möchten wir vorschlagen, auf S. 6 statt „verbat“ verbot, auf S. 35 statt „gemusst“ müssen, auf S. 43 statt „es“

sie, ferner an mehreren Stellen (z. B. S. 8, 30, 46) statt „wie“ als zu setzen. Das ziemlich oft (z. B. auf S. 15, 23, 26, 27, 47) vorkommende „übrigens“ ist in Jugend- und Volksschriften meist übel angebracht, weil es vermöge seines verstandesmäßig reflectirenden Charakters erkältend wirkt; es kann meist einfach gestrichen, bisweilen durch ein volksthümlicheres Wort, z. B. aber, ersetzt werden.

Doch wir wollen dem braven Eichwald keinen Verdruss machen, wir wollten nur einige kleine Bemerkungen seiner Prüfung anheimgeben, um zu zeigen, dass uns sein Büchlein in der That von Anfang bis Ende lebhaft interessirt hat. Es bezeugt unverkennbar, dass der Verfasser berufen ist, die Volks- und Jugendliteratur mit höchst schätzenswerten Beiträgen zu bereichern. Möge ihm eine recht vielseitige Beachtung zutheil werden.

Die Geschichte eines Braven. Erzählt von Franz Frisch. 71 S., mit einem Bilde. Wien, Pichler. Geb. 35 kr. = 70 Pf.

Ein neues Stück der weit verbreiteten, von Jessen herausgegebenen Volks- und Jugendbibliothek. Der Verfasser erzählt darin die mühe- und leidensvolle, aber zu einer glücklichen und gemeinnützigen Stellung führende Lebensgeschichte eines Arbeiters in der diesem Autor eigenen, längst anerkannten Weise.

Auch von der bei Gebrüder Kröner in Stuttgart erscheinenden „Universalbibliothek für die Jugend“, die meist altbewährte Schriften bringt, sind wieder zwei nette Bändchen erschienen: „Kleine Erzählungen des alten Pfarrers von Mainau“ und die „Feierabende in Mainau“, beide von Friedrich Jacobs, neu herausgegeben von Dietrich Theden.

Unlängst sind uns eingesandt worden: „Erzählungen für die reifere Jugend von Maximiliane Cartheuser“, 184 S., geb. 2 Mark, die wir noch nicht lesen konnten.

Von großem Interesse ist folgendes im Erscheinen begriffene Lieferungswerk: „Eine Orientreise, beschrieben vom Kronprinzen Rudolf von Österreich.“ Mit zahlreichen Illustrationen und Originalzeichnungen von Franz von Pausinger. Erscheint prachtvoll ausgestattet im Verlag der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien, in 20 Lieferungen à 30 kr. = 50 Pf., einem äußerst geringen Preise, welcher bestimmt und geeignet ist, das Werk zu einem Volksbuche zu machen. Bis jetzt liegen uns die zwei ersten Lieferungen vor.

Redactionelle Bemerkung. Wegen Mangels an Raum mussten leider mehrere druckfertige Arbeiten, darunter auch Fortsetzungen früherer Artikel, für spätere Nummern zurückgelegt werden.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Ein Wort zur Nationalitäten-Frage.*)

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Eduard von Hartmann, ein geistreicher und eleganter Schriftsteller, insbesondere durch seine „Philosophie des Unbewussten" in weiten Kreisen bekannt, hat sich auf das Gebiet der hohen Politik begeben, um eine Staatsordnung in Aussicht zu stellen, welche auch für den Pädagogen von großem, leider nicht erfreulichem, Interesse ist. Herr von Hartmann meint nämlich, die „Umwandlung Österreichs in einen slavischen Bundesstaat" sei unvermeidlich, so dass die Deutschen in Österreich als solche keine Zukunft mehr hätten, vielmehr im Slaventhum aufgehen müssten. Nur Nordtirol, sowie die deutsche „Sprachinsel an der Donau" und die deutsche „Sprachinsel an der Moldau" würden sich diesem politischen Calcul nicht ohne weiteres fügen; aber jenes könnte an Bayern fallen, und die erwähnten „Inseln" könnten immerhin noch einige Zeit im slavischen Meere sichtbar bleiben. Jedenfalls aber würde dies nur ein Übergangsstadium sein, da ja nach Hartmann selbst Wien im 20. Jahrhundert so gewiss eine „slavische Physiognomie" annehmen wird, wie es Prag im 19. Jahrhundert gethan. Nun könne man allerdings betrübt sein über dieses „unvermeidliche Schicksal" der Deutschen in Österreich, das eine erhebliche Verminderung der Gesammtnation bedeute; man müsse sich aber in dasselbe „mit Ergebung fügen", weil es eben unvermeidlich und zudem sowol für Österreich selbst als auch für das Deutsche Reich vortheilhaft sei. Denn durch die Umwandlung Österreichs in einen slavischen Bundesstaat würde dem für beide Großstaaten Mitteleuropas bedrohlichen Panslavismus Halt geboten

*) Mit Beziehung auf Ed. v. Hartmanns Abhandlung: „Der Rückgang des Deutschthums" (s. „Die Gegenwart", Band XXVII, Nr. 1 und 2).

werden. Daher dürfe man auch dem Untergange des Deutschthums in Österreich (an welchem Schicksale auch die Magyaren theilzunehmen hätten) nicht entgegenwirken, ja nach Hartmann würde es sich empfehlen, diesen Untergang zu erleichtern, damit er möglichst rasch und schmerzlos erfolge. Dies die Aussichten, welche uns Hartmann eröffnet.

Zur Ausführung dieses politischen Projectes nun, oder, nach Hartmann, zur Erfüllung dieses unvermeidlichen Schicksals müssten ohne Zweifel auch die Lehrer an den verschiedenen deutschen Bildungsanstalten Österreichs, von der Volksschule bis zur Hochschule, in hervorragender Weise mitwirken; denn die deutsche Jugend müsste entnationalisirt, dem Slavismus zugeführt und insbesondere auch mit einer slavischen Sprache ausgestattet werden. Da haben wir also in der hochpolitischen Conception des Herrn von Hartmann auch eine pädagogische Frage vor uns, der wir einige Worte widmen müssen.

Schleiermacher hat gesagt: „Zur Entwickelung der Nationalität darf nichts Besonderes geschehen, wenn sie in der alten Generation da ist, außer insofern fremdartiger Einfluss abgewehrt werden müsste.“ Nichts Besonderes soll geschehen zur Entwickelung der Nationalität: nichts Willkürliches und Künstliches, insbesondere nichts Unwahres, Unrechtes und Unmoralisches, keine übermäßige Verherrlichung der Tugenden, Vorzüge, Thaten und Verdienste, keine eitle Beschönigung der Schwächen, Mängel und Fehler der eigenen Nation, keine verächtliche Herabsetzung und Schmähung anderer Nationen, keine Verleitung zu überspanntem Nationalstolz und keine Aufreizung zu ungerechtem Nationalhass. Geschehen soll zur Entwickelung der Nationalität nur das pädagogisch Gebotene und Zulässige, das Selbstverständliche und Natürliche.

Vor allem lässt sich keine vernünftige Erziehung und kein vernünftiger Unterricht denken ohne die Sprache und den Culturschatz des Volkes, dem ein Kind angehört. Daher müssen wir z. B. den Stoff für die Schul-Lesebücher der Nationalliteratur entlehnen und der Muttersprache die treueste Pflege widmen, müssen wir ferner die deutsche Jugend mit Wort und Ton des deutschen Liedes vertraut machen, müssen wir den Unterricht in der Geographie an den heimatlichen Boden und an die nächstliegenden Lebenskreise, die Naturkunde an die Erscheinungen der Umgebung und an die Naturerzeugnisse des Vaterlandes, die gewerblichen oder landwirtschaftlichen Belehrungen an die gegebenen Verhältnisse anknüpfen, müssen wir in der Geschichte die Thaten und Schicksale unseres Volkes zum Mittelpunkte der Be-

trachtung machen, müssen wir unsere Kinder belehren über die culturellen, wirtschaftlichen, socialen und politischen Zustände des Gemeinwesens, dem sie angehören u. s. w. Das fordert die Pädagogik, und darin stimmen alle modernen Schulmänner überein. Das nehmen die deutschen Lehrer für ihre Berufsthätigkeit in Anspruch, und eine analoge Pflege des volksthümlichen Elementes gönnen sie auch ihren Collegen anderer Nationalität, sofern dieselben den Kreis ihres Stammes nicht überschreiten. Wir Deutschen wollen unsere Kinder deutsch erziehen, ohne den Tschechen, Polen, Slovenen u. s. w. die ihrigen abwendig zu machen; wir verlangen aber auch, dass man uns die unsrigen nicht entfremde. So will es das natürliche Gefühl, welches jedem unverdorbenen Menschen heilig ist; so will es aber auch die weiterblickende Vernunft. Denn nur auf dem festen und lebenskräftigen Boden der Nationalität kann sich die echte **Humanität** erheben, welche, fern von farbloser Verschwommenheit, durch die klaren Gebote des sittlichen Bewusstseins die Völker zu versöhnen und zu vereinen im Stande ist. Daher ist alle rechte Bildung zuerst national, muss sie es sein, um sich allmählich zu den Idealen der Menschheit und zu kosmopolitischen Anschauungen zu erheben. Dies ist der Gang der Erziehung unter normalen Verhältnissen.

Wenn aber der Fall eintritt, dass fremdartiger Einfluss abgewehrt werden muss, dann hat etwas Besonderes zu geschehen zur Wahrung und Entwickelung der Nationalität. Dann muss das Bewusstsein wachgerufen werden, dass die Muttersprache und jeder gute Keim, den Mutterliebe in unser Herz gelegt, ein unantastbares Heiligthum ist; dann müssen wir uns erinnern, dass in der Sitte und Bildung, in dem Boden und der Cultur, die wir geerbt von unseren Vätern, die wahren Wurzeln unserer Kraft liegen, und dass wir bei unserer Ehre verbunden sind, diese hohen Güter, dieses unveräußerliche Vermächtnis unserer Vorfahren mit Wort und That zu vertheidigen, um sie ungeschmälert unseren Kindern zu hinterlassen. Darum pflanzte einst Fichte die nationale Fahne in der Pädagogik auf, um der Entartung des Deutschthums durch Verwelschung und französischen Druck entgegenzuwirken. Und darum auch muss sich heute die deutsche Lehrerschaft und das gesammte deutsche Volk in Österreich gegen die Zumuthung des Herrn Eduard von Hartmann verwahren, um ihm zu sagen, dass sie deutsche Kinder nicht zu Slaven, sondern zu deutschen Männern und Frauen erziehen wollen, und dass der deutsche Stamm in Österreich nicht untergehen **wird,** weil er nicht untergehen **will.**

Es wäre zu wünschen gewesen, dass sich Herr von Hartmann über die Verhältnisse der Deutschen in Österreich besser unterrichtet hätte, statt ihnen ein Prognostikon und Ansinnen zu stellen, welches fast entehrend genannt werden kann. Sie schwimmen nicht wie Trümmer eines gescheiterten Schiffes im slavischen Meere, sie bilden auch nicht bloße Inseln in diesem Meere; sie sind eine große, altbewährte, von starken Banden umschlungene und noch heute lebensfähige und mächtige Familie in dem großen Völkerhause, welches den Namen Österreich führt. Wenn Herr von Hartmann wandern will von Reichenberg bis Asch, oder von Graz bis Wien, oder von Wien bis Passau, oder, falls ihm diese Strecken zu klein wären, von Wien bis Bregenz, so kann er sich überzeugen, dass in Österreich acht Millionen eines kerndeutschen Stammes unter sich und mit ihren Stammverwandten im Deutschen Reiche verbunden sind und auf gleicher Culturbasis stehen. Von Wien bis Bregenz ist so weit, wie von Berlin bis Aachen; und da auf dieser ganzen Strecke Deutsche und nur Deutsche zu finden sind, ohne jeden slavischen oder anderen Zusatz, und da diese Deutschen ohne Unterbrechung und ohne Zwischenglied mit der großen Masse ihrer Nation in Zusammenhang stehen: so darf man aus ihnen nicht eine bloße Sprachinsel an der Donau machen, die vom slavischen Meere umwogt und in ihm zu versinken bestimmt sei. Der deutsche Stamm ist der zahlreichste und zudem der historisch, culturell und wirtschaftlich bedeutendste von allen Stämmen in der habsburgischen Monarchie. Man sage nur nicht, die Slaven seien zahlreicher als die Deutschen; denn in concreto, d. i. in Wirklichkeit, gibt es so wenig Slaven als es Germanen gibt. Die Tschechen, Ruthenen, Polen, Slovenen u. s. w. bilden ebensowenig eine innere und räumlich verbundene Einheit und verstehen sich in ihren Sprachen nicht besser, als die Holländer, Dänen, Schweden und Deutschen. Herr von Hartmann aber ist in seiner politischen These slavischer als die Slaven selbst; denn aus ihrer Mitte heraus hat noch kein Mann von Bedeutung öffentlich ein Gleiches ausgesprochen. Er ist wol auch staatsmännischer als die Staatsmänner selbst; denn schwerlich wird jemals einer von ihnen, möge er nun in Deutschland oder in Österreich zu wirken berufen sein, im Ernste daran gehen, das Experiment zu machen, welches der Conception Hartmanns entspräche, ein Experiment, das nicht blos barbarisch, sondern auch staatsgefährlich sein würde.

Hat das Völckchen der Siebenbürger Sachsen, welches in der That eine Insel bildet, sieben Jahrhunderte lang aus eigener Kraft seine Nationalität, seine Sprache, seine Cultur und Schule zu erhalten ver-

standen: so würde es geradezu eine Schmach sein, wenn der gesammte deutsche Stamm in Österreich sich zum Verrathe am eigenen Volksthum und zur Selbstvernichtung entschließen wollte. Dazu wird er sich nie und nimmer bereit finden lassen, und wenn es noth thut. werden die Deutschen in Österreich und in erster Linie die deutschen Lehrer in Österreich, von der Volksschule bis zur Hochschule, sich erinnern, dass es ein deutscher Dichter war, der das Wort gesprochen: „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.“

Zu den Instructionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien.

Von Professor F. Mähr-Triest.

B. Die deutsche Sprache.

Da die Instructionen für dieses Fach wiederholt auf jene für classische Sprachen Bezug nehmen, so will ich das meine Bemerkungen über diese (VII. Jahrg. Nov.-Heft) Ergänzende hier aufnehmen und einige Worte über den Deutschunterricht niederlegen.

S. 96 lesen wir: Die formalen Zwecke der Lectüre sind also die Hauptsache, gegen die alles andere, so wünschenswert es sein mag, zurückstehen muss.

S. 80: Diese Harmonie von Inhalt und Form wird den stilistischen und ethischen Zwecken des Unterrichts dadurch dienstbar, dass die Beispiele edler Form zugleich edlen Inhalt in sich schließen.

S. 95: Einerseits die Sprachform der ältesten Werke, andererseits der zunächst formale Charakter der Schullectüre, endlich die ungleich größere Fruchtbarkeit der Anschauungen von Werken aus der althochdeutschen classischen Zeit verbieten in der Schullectüre von Originalen noch beträchtlich über die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückzugehen oder dieselben unter Vernachlässigung ihrer formalen Zwecke blos zur literar-historischen Illustration zu machen.

Diese Gesichtspunkte gelten nun freilich zunächst von Werken der deutschen Literatur; sie sind aber unmöglich in der Beurtheilung und Behandlung der Alten auszuschließen. Entspricht aber die Beschaffenheit der im Gymnasium gelesenen Classiker diesen gewiss wol

begründeten Anschauungen? So weit dies aus den Bemerkungen über dieselben in den Instructionen hervorgeht, ist es keineswegs der Fall.

Mehr als alle weitläufigen Auseinandersetzungen aber erklären den Verruf und die Erfolglosigkeit der classischen Studien die Worte S. 71: Dem deutschen Sprachunterrichte gebürt, sofern er sich die Kenntnis der Sprache selbst zum Ziele setzt, die 1. Stelle; denn er kann sich auf ein Element stützen, das dem altsprachlichen Unterricht nie im gleichen Maße zu Gebote stehen wird — auf das lebendige Sprachgefühl. Dadurch ist ihm die fruchtbarste Voraussetzung und zugleich das würdigste Ziel gegeben. —

Der Lehrer des Deutschen sieht sich auch vielfach gezwungen, dem mitunter schädlichen Einflusse des lateinischen und griechischen Sprachstudiums verbessernd entgegenzuwirken, S. 75: Dabei (bei der parallelen Behandlung der lateinischen und deutschen Grammatik) vergesse der Lehrer am wenigsten, den Latinismen im Gebrauche der deutschen Sprache entgegenzutreten. S. 102: Übersetzungen (als deutsche Aufgaben) aus (lateinischen) Dichtern sind nicht zu empfehlen, weil im besten Falle nur ein unerfreuliches Gemisch von Poesie und Prosa herauskommt. Das ist aber auch beim mündlichen Übersetzen nur zu häufig der Fall. S. 89: In allen Classen wird er (der Lehrer) auf Einfachheit und Natürlichkeit des Ausdrucks dringen; denn die an den Text sich enge anschließenden Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen wirken in Phraseologie und Satzbau auf den deutschen Aufsatz zurück und erzeugen einerseits eine gewisse Gehobenheit des Tones, die nicht selten in Gezwungenheit ausartet, andererseits Neigung zu ausgedehnten Satzfügungen, die vielfach der richtigen Gliederung entbehren. S. 76 liest man: Man ist dies (nämlich die größte Vorsicht in Berücksichtigung der Fremdwörter) ebensosehr der deutschen Sprache selbst als dem Gemüthe des Kindes schuldig, das, vom Fremdartigen (zumal beim Studium des Lateinischen und Griechischen) angezogen, mit Fremdwörten zu prunken verführt werden könnte.

Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass die Fingerzeige, welche in den Instructionen im allgemeinen und besondern gegeben sind, die willigste Zustimmung aus allen Fachlehrerkreisen finden werden, treffen sie ja doch mit den in der Schule gemachten Erfahrungen überall und vollkommen zusammen. Nur ist der Stoff für die Schullectüre nach meiner Ansicht zu ausgedehnt. So z. B. lässt die Lesung des Laokoon und Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentale Dichtung“ für die Behandlung des übrigen Lehrstoffes in VIII zu wenig Raum

übrig. Die Privatlectüre kann hier eher den Schülern anheim gegeben werden als in den classischen Sprachen, deren Verständnis in der Schule nur schwer erreicht werden kann.

Es dürfte sich nach alledem für die classischen Sprachen die unabweisliche Nothwendigkeit ergeben, die Lesung auf das Beste zu beschränken. Dadurch würde ein eindringlicheres Verständnis erzielt und auch die Lust zum Gegenstande geweckt. Erst dann werden die Schüler sich einen sichern Sprachschatz in ihrem Gedächtnisse anzulegen im Stande sein. Wenn wie jetzt von einem Schriftsteller zum andern übergesprungen wird, von denen jeder andere grammatikalische Abweichungen enthält, können sich die Gesetze der Sprache nie fest einprägen und ist an ein richtiges Schreiben schwer zu denken; denn was der eine gut gemacht, wird vom andern zerstört.

Wer wie ich — und in dieser Lage sind in unserm Vaterlande viele Lehrer — in gemischtsprachigen Ländern Sprachunterricht ertheilt, würde gewiss jede vernünftige Beschränkung des Lateinischen und Griechischen mit Jubel begrüßen; denn dadurch würde mehr Raum geschaffen für das Studium anderer, moderner Sprachen und besonders der Landessprachen. Vor allem aber würde das Deutsche besser erlernt und erst recht gewürdigt werden, wenn man seine unvergleichlichen literarischen Schätze nicht blos dem Rufe nach, sondern in Wirklichkeit kennte. Und unsere Literatur, das ist ja gerade unsere Kraft und unsere Stärke, ein unwiderstehlicher Anziehungspunkt.

Herr Prof. Th. Vogt,

das Haupt der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogen.

*Von Dr. **Wesendonck**-Saarbrücken.*

Unsere Zeit ist der Errichtung von Denkmälern äußerst günstig. Alle Augenblicke hört man von Monumenten, welche zu Ehren von mehr oder weniger berühmten Männern gesetzt werden. Selten dürfte es aber gegenwärtig noch vorkommen, dass jemand sich selber ein Denkmal setzt, noch seltener, dass er sich selber ein Schandmal errichtet. Indessen gibt es auch solche Käuze, und einer der drolligsten dieser Art ist der Wiener Professor Th. Vogt, welcher sich wirklich kürzlich mit eigener Hand ein literarisches Schandmal aufgerichtet hat. Eigentlich sollte dasselbe gegen Dr. Dittes gerichtet sein, aber unter der Hand des philosophirenden Meisters verwandelte es sich in ein solches gegen ihn selbst. Es besteht in einer Kritik Vogts gegen Dittes und ist gedruckt in den „Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", Leipzig 1884, Verlag von Veit & Comp., Seite 62 bis 68.

Dittes hatte in seiner Monatsschrift „Pædagogium" (im 5. Heft, Februar 1884) unter der Überschrift „Zur sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik" eine Schrift von Dr. Fröhlich, betitelt „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert" (Wien bei Pichler, 1883) ziemlich günstig kritisirt und war auf Grund der Darstellung von Fröhlich, welcher in jener Schrift manche Schwächen Herbarts, namentlich aber die Übertreibungen Zillers blosstellt, zu dem Ergebnisse gelangt, dass es mit der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik und ihren angeblichen Grundlagen herzlich schlecht bestellt sei. Nach dem Standpunkte, den Dittes seit länger als einem Jahrzehnt gegenüber der Zillerschen Richtung eingenommen und in consequenter Weise beibehalten hat, konnte er gar nicht anders über die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik urtheilen, als er es in seiner Zeitschrift gethan hat. Dies umsoweniger, als Fröhlich, welcher etwa 20 Jahre diese neuere pädagogische Richtung eifrig studirt und dieselbe nach Theorie und Praxis eingehend versucht und kennen gelernt hatte, selber Dittes die Handhabe für sein Urtheil darbot. — Nun wird doch kein Mensch, der überhaupt weiß, was Kritik ist, und selbst nicht der ingrimmigste Gegner von

Dittes, wofern er noch Gerechtigkeitsgefühl besitzt, es diesem verargen wollen, dass er das, was er für gut und recht hält, auch öffentlich ausspricht und dasjenige tadelt, was er für schädlich und verderbenbringend ansieht. Allein die heißspornigen Wissenschaftler scheinen den bei allen literarischen Strömungen und Gegenströmungen sich zeigenden kritischen Verlauf nicht zu kennen; sie wollen nur gelobt und gehätschelt sein wie ein verwöhntes Kind und gerathen in förmliche Wuth und Raserei, wenn jemand sich erkühnt, einen dem ihrigen entgegengesetzten Standpunkt zu vertreten und ihre Richtung als eine verfehlte und aussichtslose zu erklären. Deshalb fielen nun einige Hauptkämpen der Zillerianer mit wahrem Ingrimm über Dittes her, z. B. Thrändorf, Rein und vor allen Prof. Vogt in Wien, den die Wissenschaftlichen nach Zillers Tode (1882) zu ihrem Haupt erkoren haben. Ich habe die fast nur auf Ekel erregenden Schimpfereien und unerwiesenen Behauptungen beruhenden Angriffe dieser drei gegen Dittes bereits im allgemeinen gekennzeichnet und an den Pranger gestellt. Dies geschah theils im „Pædagogium“ von Dittes (November- und Decemberheft 1884), theils in einem längeren Artikel der „Frankfurter Lehrerzeitung“ (Februarheft 1885), welcher zum ersten Male den ganzen historischen Verlauf der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik und der durch dieselbe hervorgerufenen literarischen Streitigkeiten darlegt, so dass selbst der Fernstehende sich über die so viel Staub aufwirbelnde Angelegenheit vollständig orientiren kann. Derselbe führt den Titel: „**Zur Orientirung** über die Entwicklung der Herbartschen Pädagogik, sowie über den Streit der Herbart-Zillerianer mit ihren Gegnern.“

Die oben erwähnte Kritik Vogts gegen Dittes ist aber eine so schmähsüchtige, verdächtigende, entstellende und anmaßende Leistung, welche von so groben Unwahrheiten und Bosheiten strotzt und das Kennzeichen nackten Denunziantenthums so schamlos an der Stirne trägt, dass sie eine eingehende öffentliche Beleuchtung dringend erheischt. Ich hatte gehofft, dass ein Berufenerer als ich diese unerquickliche, aber durchaus nothwendige Arbeit übernehmen und öffentlich Protest gegen eine moralische Versumpfung der pädagogischen Presse à la Vogt einlegen möchte, und allerdings haben sich schon Stimmen gegen eine solche Art von Afterkritik erhoben; aber eine detaillirte öffentliche Abweisung hat Vogts kritisches Ungeheuer noch nicht erfahren. Deshalb will ich mich der widerlichen Arbeit unterziehen, zu welcher ich hinlänglich befähigt zu sein glaube, da ich durch meine bisherigen, auf den Zillerianismus bezüglichen Kritiken und besonders durch die letzte in der „Frankfurter Lehrerzeitung“ abgedruckte historische Beleuchtung der neueren pädagogischen Richtung den Beweis erbracht habe, dass mir die betreffende Literatur bekannt ist, wodurch ich am besten vor der Gefahr unbegründeten und leichtsinnigen Aburtheilens geschützt zu sein glaube. Außerdem bin ich von verschiedenen Seiten zu dieser Abfertigung Vogts aufgefordert worden. Wenn nun aber in der folgenden Ausführung manches stark, ja sehr stark ausgedrückt erscheinen sollte, so bitte ich die geneigten Leser zu bedenken, dass ich mich der undelicaten und widerlichen Kritik Vogts gegenüber in einer der Sache angemessenen Weise ausdrücken musste, dass man einen Augiasstall nicht mit Glacéhandschuhen und Staubwedel ausmisten kann, und dass ja auch schon das Sprichwort sagt: Auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil.

Gleich im Anfange seiner Schmähkritik sucht Vogt seinen Gegner Dittes lächerlich zu machen, indem er ihm indirect Hochmuth vorwirft, als hielte er sich für den „hervorragendsten Pädagogen", was ja ein Anonymus in einer Lobeshymne der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" (Januar 1884) handgreiflich erwiesen habe. Was hat dieser boshafte Seitenhieb mit Dittes und seiner Beurtheilung der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik zu thun? Rein gar nichts. Auch die von Vogt absichtlich gewählte Bezeichnung, dass Dittes der Führer der Fortschrittspartei unter den Lehrern der Volksschule sei, ist nichts weiter als eine versteckte Denunciation, welche nach oben gerichtet ist, da Vogt recht gut weiß, wie sehr eine solche, den politischen Parteistellungen entlehnte, auf die pädagogischen Richtungen in diesem Sinne aber gar nicht passende Bezeichnung in Österreich und Deutschland dazu angethan ist, um Verstimmung und Voreingenommenheit bei den Behörden zu erwecken. Dass der hinterlistige Professor aber gerade dieses anstrebt, geht aus der häufigen Wiederholung dieser Bezeichnung hervor. Ja, Dittes ist nach Vogt sogar ein enragirter Fortschrittler, und seine angeblich enragirten Anhänger nennt er ebenso „enragirte Mitglieder der Fortschrittspartei". Nun habe ich aber noch niemals von enragirten Anhängern Dittes' gehört, noch weniger aber, dass dieselben enragirte Mitglieder der Fortschrittspartei seien. Hätte Vogt doch nur einige, oder nur einen einzigen solchen enragirten Fortschrittsmann genannt, um seiner Denunciation wenigstens den Schein von Wahrheit zu geben! Aber auch das vielfache Gerede Vogts von enragirten Fortschrittsleuten hat gar keine Beziehung zu Dittes und seiner Kritik über die Wissenschaftler in der Pädagogik. Wenn Vogt aber nun absolut von Fortschrittlern reden und damit nicht politisch verdächtigen, sondern wirkliche Pädagogen bezeichnen wollte, so hätte er den Spieß umdrehen und gerade die Wissenschaftler, an erster Stelle aber sich selbst und die Zillerianer, als enragirte und wüthende Fortschrittler hinstellen müssen. Denn während Dittes einem besonnenen, an das in der Vergangenheit bereits Geleistete dankbar anknüpfenden Fortschritte in der Pädagogik das Wort redet und die Lehrer durch Heranbildung zu selbstständigem Denken und Thun auf diesen Standpunkt zu heben sucht, wollen Vogt und die Zillerianer einen gewaltsamen und sofortigen Umsturz in der Theorie und Praxis der gesammten Pädagogik unternehmen und zwar auf Grund von unsichern Hypothesen, welche in der Praxis noch nicht bewährt sind, und bevor ein zur Ausführung ihrer Umsturzideen vorgebildetes Lehrpersonal vorhanden ist, wie **Dr. Schumann**, Regierungs- und Schulrath in Trier, welcher selbst ein eifriger, aber gemäßigter Herbartianer ist, in seiner Zeitung „Rheinischer Schulmann" (1885, Nr. 1) treffend bemerkt. Dabei vernachlässigen dieselben die Beziehungen der Pädagogik zur Vergangenheit über Gebür, verleiten also ihre jugendlichen Anhänger zu einer ganz falschen Wertschätzung der Dinge und machen sie ungerecht gegen die zahlreichen guten Erscheinungen, welche die Vergangenheit bietet, desgleichen stolz, anmaßend und geringschätzig herabsehend auf die anerkennenswerten Leistungen der Gegenwart, soweit sie nicht aus ihrer eigenen Schule stammen. Und statt wie Dittes auf unbedingt selbstständiges Denken und Thun der Lehrerwelt hinzuarbeiten, verlangen die Zillerianer, trotz aller irreführenden, nur auf dem Papiere stehenden Redewendungen in den Satzungen ihres Vereins,

blinde Hingabe an ihre Hypothesen und unbedingte Unterwerfung unter die Worte ihrer Meister. Wehe demjenigen unter ihnen, der Selbstständigkeit für sein Urtheil in Anspruch nimmt und nicht nur lobt, was zu loben, sondern auch tadelt, was zu tadeln ist! In dieser Beziehung ist es schon so weit gekommen, dass früher und noch jetzt „ehrliche Jünger Herbarts von jugendlichen Brauseköpfen Zillerscher Observanz als gar keine Herbartianer mehr angesehen und geradezu feindlich behandelt werden". So urtheilt nicht etwa ein Gegner der Wissenschaftler, sondern ein angesehenes Mitglied derselben, der eben genannte Dr. Schumann, welcher als Mitglied des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gewiss ein unverdächtiger Zeuge ist. — Vogt und die Zillerianer repräsentiren also die enragirte Fortschrittspartei, nicht aber Dittes. Als ein weiteres Kennzeichen enragirter Fortschrittsleute ist ihre Unduldsamkeit und Lieblosigkeit gegen Andersdenkende anzusehen. In dieser Beziehung sind mir nun, trotzdem ich eifrig darnach gesucht habe, vor dem Auftreten der Wissenschaftler bei Dittes nie und nirgends Beispiele für diese Untugenden aufgestoßen. Dagegen sind die Zillerianer wegen ihrer Unduldsamkeit, Lieblosigkeit und Verfolgungssucht beinahe sprichwörtlich geworden. Den Beweis hierfür habe ich in meinen bisherigen Arbeiten in sachlicher Weise bis zur Evidenz erbracht, und selbst Schumann (a. a. O.) gibt in dieser Beziehung seiner Entrüstung Ausdruck, indem er sagt: — „wir würden uns vor uns selber der einseitigen Blindheit und Beschränktheit schämen, wenn wir unsere Leser durch die elende und thörichte, ja für alle Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik geradezu gemeingefährliche Bannformel einiger Herbartianer von der stricten Zillerschen Observanz „dilettantisch, unwissenschaftlich!" von dem Studium anderer Meister hochmüthig abwendig machen wollten." — Aus dem geschilderten gehässigen Vorgehen Vogts gegen Dittes ersieht man, dass es ihm nicht so sehr um die Ehrenrettung der wissenschaftlichen Pädagogik zu thun ist, als um die Verdächtigung, Denunciation und Mundtodtmachung von Dittes und seinen Anhängern. Dieses geht außer seinem wiederholten Gefasel über enragirtes Fortschrittsthum auch aus seiner sonstigen, jedes zulässige Maß einer auch nur halbwegs anständigen Kritik überschreitenden Ausdrucksweise klar hervor. So wirft er Dittes sechsmal „Radicalismus", ferner radicale Tendenzen, radicale Logik, radicale Negation u. s. w. vor, und in höchster Wuthextase nennt er Dittes sogar „den Apostel des Radicalismus unter den Lehrern der Volksschule". Man glaubt, wenn man dies liest, eher ein politisches Schimpfblatt oder eine aufhetzende Flugschrift vor sich zu haben, als die Kritik des Hauptes von einem Vereine für wissenschaftliche Pädagogik, welcher „die Erziehung zur Sittlichkeit" zu seiner Devise erkoren hat. Solche politische Schlagwörter nur zum beabsichtigten Zwecke einer zweideutigen und arg verdächtigenden Bezeichnungsweise eines missliebigen Gegners in die pädagogisch-wissenschaftliche Presse einzuführen, steht doch einem Universitätsprofessor schlecht zu Gesicht. Doch hiermit begnügt sich Vogt nicht. In seiner unlauteren, hinterlistigen Kampfesweise sucht er nach immer stärkeren verdächtigenden Ausdrücken, welche, da sie zu dem wissenschaftlichen Streitpunkte in gar keiner Beziehung stehen, nur beweisen, dass ein bis zum Paroxismus gesteigerter Hass gegen Dittes seine Feder leitete. So lässt er sogar einen, natürlich nicht mit Namen genannten, Wiener Gemeinderath und Mitglied eines demokratischen

Vereins auftreten, welcher die enragirten (ohne ein solches Schlagwort thut es eben Vogt nicht) Anhänger von Dittes mit dem Namen „Terroristen“ bezeichnet haben soll! Was hat das aber, fragen wir wiederum auch hier, mit der Widerlegung der Ansichten von Dittes über die Herbart-Zillersche Pädagogik zu thun? Die ganze Kritik Vogts beträgt nur etwas über 6 Seiten, und da sollte man denken, dass das achtzehnmalige Vorkommen von politischen Schlagwörtern und maßlosen Verdächtigungen für eine pädagogische Auseinandersetzung*) mehr als genug sei. Indessen hat Vogt hiermit seinen Ingrimm und seine Verdächtigungswuth noch nicht erschöpft. Er wirft Dittes noch „destructive Tendenzen“, Beförderung der Destruction durch seinen Radicalismus vor und stellt ihn in fein ausgeklügelten Worten mit den Anarchisten und Socialisten auf eine Stufe. Erst nachdem dies alles vollbracht ist, hat der, Politik und Pädagogik in heilloser Weise vermengende, fieberkranke Professor Ruhe. Denn jetzt ist es nach seiner Ansicht unzweifelhaft, dass Dittes, wenn auch nicht wissenschaftlich, so doch moralisch in seinem Ansehen bei den Lehrern und vornehmlich bei der

---

*) Nachträglich ersehe ich aus Reins „Pädagogische Studien“ (1884, drittes Heft), dass der Ausdruck „Führer der pädagogischen Fortschrittspartei“ in Bezug auf Dittes zuerst von dem Verfasser des Artikels „Der Führer im Streit“ in der „Allgem. deutschen Lehrerzeitung“ (Nr. 1 1884) gebraucht ist. In Betreff dieses, allerdings übel gewählten, aber nicht in bösem, sondern in lobendem Sinne gebrauchten Ausdrucks sagt Rein: „Die unglückselige Verquickung von Politik und Pädagogik verwirrt noch immer eine große Menge unreifer Köpfe unter den Lehrern“. Hierdurch stimmt er unserm Urtheile über Vogt bei. Derselbe hatte ja gar nicht nöthig, einen unpassend gewählten Ausdruck, der übrigens durch die Beifügung „pädagogisch“ gar nicht missverstanden werden konnte und nicht böse gemeint war, seinerseits sofort aufzugreifen, mehrmals zu wiederholen, absichtlich in politischem Sinne durch gelegentliche Weglassung des Beiworts „pädagogisch“ zu verunstalten und demselben in heimtückischer Weise durch das Beiwort enragirt einen falschen (politischen) Sinn beizulegen und so einen zwar unpassend gewählten, aber lobenden Ausdruck in das Gegentheil zu verkehren, um dadurch unsauberen Denunciationsgelüsten fröhnen zu können. — An derselben Stelle fragt Rein bei den Worten des Artikels „Der Führer im Streit“, „dass Dittes niemals Streit aus unerlaubter Freude daran gesucht habe“, höhnisch: „Wer in aller Welt .... hat ihn zu dem Schmähartikel gegen Herbart und seine Schule veranlasst?“ Antwort: Seine Überzeugung und sein Gewissen. Allerdings hält ein so wüthender Zillerianer wie Rein es gar nicht für möglich, dass es Menschen geben könne, die aus Überzeugung die ganze Zillerei als ein pädagogisches Blendwerk und für einen schädlichen Wahn betrachten und sich infolgedessen, nicht aber aus Schmähsucht, wie Rein glaubt, im Gewissen verpflichtet fühlen, gegen eine solche irreleitende Richtung der Pädagogik und ihre schamlose Herabsetzung Andersdenkender energisch Front zu machen. Jeder Mensch hat das Recht Irrthümer zu bekämpfen, der Redacteur eines Blattes aber geradezu die **Pflicht**, dieses zu thun. Übrigens ist, was Rein trotz seiner Anmaßung kaum selber glauben dürfte, die Arbeit von Dittes **keine** Schmähkritik. Jeder Unbefangene wundert sich vielmehr, dass Dittes in seiner Kritik so glimpflich verfahren, glimpflich gegenüber den, alle Sitte und Anstand mit Füßen tretenden **persönlichen** Verunglimpfungen, die Dittes von den Zillerianern, Ziller selbst und besonders von Vogt u. a., erfahren hat. Nach der anmaßenden, **ihre** Richtung für die allein seligmachende und allein wissenschaftliche hinstellenden Auffassung der Zillerianer müssen neuerdings sogar auch Stoy, Schumann und viele andere bedeutende Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, welche sich ganz energisch gegen die Zillerschen Ansichten und Neuerungen ausgesprochen haben, als Schmähkritiker und boshafte Ignoranten erklärt werden.
D. Verf.

Staatsgewalt vernichtet und mundtodt gemacht ist. Damit aber seine schamlose, nur leicht verdeckte Denunciation ja nicht übersehen werde und dieselbe niemandem zweifelhaft bleibe, entblödet der Herr Professor sich nicht, dieselbe in einem Gift und Galle speienden Satze auch offen auszusprechen, indem er sagt: „Aber mit den radicalen(?!) Tendenzen, welche Dittes die Hauptsache sind (! den Beweis hierfür bleibt Vogt schuldig!), wird es auch nicht gehen, ja in Preußen geht das „Pædagogium“ schon jetzt nicht mehr (!? woher weiß, oder auf welchen Grund hin hofft Vogt dies? Hervorragende preußische Pädagogen im Osten, Westen und der Mitte von Preußen, die zugleich Staatsbeamte sind, sehen noch immer das „Pædagogium“ als ein sehr gediegenes und beachtungswertes Blatt an. D. V.), und es ist nur consequent, dass ein Staat, der gegen Anarchisten und Socialisten gesetzliche Maßregeln ergreift und gegenüber den destructiven Elementen der Gesellschaft um des Bestandes der Gesellschaft willen ergreifen muss, eine Zeitschrift verpönt (endlich ist es heraus!), deren Herausgeber durch seinen Radicalismus jene Destruction vorbereiten hilft.“ (Lieber Herr Vogt, das soll durch das Pædagogium geschehen? Dann hätten die preußischen Lehrer nicht auf Ihre Denunciation gewartet, sondern längst aus eigenem Antriebe diesem Blatte den Rücken gekehrt. Wir lassen unsern noch nie bezweifelten Patriotismus selbst nicht durch einen schmähsüchtigen und denuncirenden Wiener Professor in Frage stellen!) So schreibt im 19. Jahrhundert ein Universitäts-Professor, also ein Vertreter der Wissenschaft und freien Forschung, ein Mann, der an der Spitze eines pädagogischen Vereins steht, der die Pädagogik in Theorie und Praxis radical umzustürzen trachtet, ein Mann, der die Erziehung zur Sittlichkeit fördern will! Der Zweck der ganzen, in ein pädagogisches Mäntelchen gekleideten Expectoration Vogts oder des Pudels Kern war also nichts weiter als eine Denunciation! Der arme Professor! Ja, er muss recht arm im Geiste sein, sonst hätte er nicht so viel überflüssige Anstrengungen gemacht. Aber seine Denunciation verdient aufbewahrt zu werden als Beweis dafür, wie unlautere Umtriebe die Bahnen der Kritik zu versumpfen und wissenschaftliche Auseinandersetzungen in den Koth der Gemeinheit zu ziehen bemüht sind. — Damit aber niemand glaube, dass Dittes in seiner Besprechung der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik Vogt zu solch maßlosen und verabscheuungswürdigen Angriffen herausgefordert habe, sei ausdrücklich bemerkt, dass Dittes in dem betreffenden Artikel von mehr als 11 Seiten sich von allen persönlichen Angriffen und ehrenrührigen Verdächtigungen vollständig rein gehalten hat. Selbst Vogt weiß kein einziges Beispiel anzuführen. Dass Dittes **die** wissenschaftliche Pädagogik, wie Vogt behauptet, als eine „sogenannte“ schmähe, ist unwahr; Dittes nennt nur die hauptsächlich von Vogt und den Zillerianern vertretene pädagogische Richtung eine „sogenannte“ wissenschaftliche Pädagogik, und das thun Tausende von Lehrern und zahlreiche hervorragende Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik selber. Wenn nun Dittes, hierauf fußend, die Wissenschaftlichkeit der Zillerianer als „Abzeichen und Agitationsapparat“ benennt, welche sie sich gewissermaßen „als Geschäftsfirma“ beilegen, so hat er gar nicht unrecht. Aber selbst angenommen, er habe hierzu kein Recht, so wäre das doch noch lange nicht ein Vergehen, welches ein solches Blutgericht, wie Vogt es veranstalten zu müssen glaubte, verdient hätte. In der ganzen Arbeit

von Dittes ist nur **ein** Ausdruck vorhanden, welcher Bedenken erregen und als stark bezeichnet werden könnte („Erschleichung"). Indessen ist dieser Ausdruck ein allgemein üblicher logischer terminus technicus, und der Gedankengang, in welchem er gebraucht ist, richtig. Dittes sagt: „Den Titel der „Wissenschaftlichkeit" gleich **im voraus** einem bestimmten Gedankensystem beilegen, ist leicht, weil das Papier geduldig ist; aber die Logik nennt ein solches Vorgehen „Erschleichung", und sofern mit demselben die Herabsetzung fremder Geistesarbeit verbunden ist, hat auch die Moral Einspruch zu erheben. In der That kann doch der Gegensatz zur „wissenschaftlichen" Pädagogik nur die nicht-wissenschaftliche sein; jene nun ist nach dem Vorgeben vieler Parteigenossen Fröhlichs in ausschließlichem Besitz der Jungherbartianer, diese ist das armselige Surrogat, mit welchem sich alle andern, die man mit dem Titel „Vulgärpädagogen" beehrt, behelfen müssen." Diesen, gar keine bestimmte Person berührenden Tadel von Dittes nennt Vogt eine „arglistige Verlogenheit", „da niemand die Ausschließlichkeit wissenschaftlicher Auffassung in Anspruch genommen und noch weniger behauptet habe". Diese dreiste Behauptung Vogts ist aber unwahr. Die Zillerianer haben von jeher in Wort und Schrift **ihre** pädagogische Richtung nicht als irgend eine, sondern als **die** wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet, das heißt doch so viel als die ausschließlich wissenschaftliche Pädagogik. Die ganze Literatur der Zillerianer beweißt dieses, und sie haben stets alle Pädagogen anderer Richtung als „**Vulgärpädagogen, rohe Empiriker, bloße Praktiker,** als **Dilettanten** und **Ignoranten,** als **beschränkte Köpfe, deren Gesichtskreis mit ihrer Nase endigt**" u. s. w. beschimpft, ohne jemals irgend einen hiervon auszuschließen. Alle Beschönigungsversuche Zillers und seiner Anhänger können sie nicht von diesem Makel reinwaschen. Durch die allenthalben sich laut kundgebende Entrüstung der deutschen Lehrerschaft über solch unverantwortliches Gebahren sind die Zillerianer allerdings allmählich in ihren Äußerungen vorsichtiger geworden; allein trotz der Worte Zillers und Vogts geht aus den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, aus den Debatten in den Versammlungen, aus Reins Vierteljahrsschrift „Pädagogische Studien", aus Barths Monatsschrift „Erziehungsschule" und der übrigen Literatur der Zillerianer, wie ich mich durch eingehendes Studium in unwiderlegbarer Weise überzeugt habe, klar und deutlich hervor, dass sie **noch jetzt** derselben Ansicht huldigen und, ohne es offen auszusprechen, dennoch die von ihnen vertretene pädagogische Richtung als die einzig richtige, wissenschaftliche Pädagogik ansehen. Wenn deshalb Dittes dieses Vorgehen „eine Erschleichung von Wissenschaftlichkeit" nennt, so hatte er dem Sinne nach vollständig Recht. Der **erste** und **einzige,** welcher unter den Mitgliedern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in allerjüngster Zeit eine richtige, befriedigende und anerkennenswerte **öffentliche Erklärung** in dieser Streitfrage gegeben hat, ist der schon genannte Regierungs- und Schulrath Dr. Schumann in Trier, welcher in der bereits erwähnten Januarnummer 1885 seines „Rheinischen Schulmanns" erklärt: „Wir weisen aber endlich auch nicht auf diese Psychologie (Herbarts) hin, weil wir der Meinung sind, dass eine wissenschaftliche Pädagogik, oder gar **die** (allein) wissenschaftliche Pädagogik, wie einzelne (nämlich die Zillerianer, d. V.) anmaßlich und ohne Kenntnis der Geschichte

der Pädagogik behauptet haben, sich **nur** auf Grundlage der Herbartschen Psychologie aufbauen lasse. Wir wissen, dass es vor, neben und nach Herbart verschiedene Darstellungen der Pädagogik gibt, welche ebenso das Prädicat wissenschaftlich verdienen, wie die Herbarts und seiner Jünger u. s. w.“

Man vergleiche nun mit der, alle gehässigen und persönlichen Angriffe vermeidenden, sachlichen Kritik von Dittes die maßlose und als literarisches Schmutzproduct fast einzig dastehende Entgegnung von Vogt. Die achtzehnmalige politische Verdächtigung und schließliche Denunciation haben wir schon als rothen Faden des ganzen Elaborats kennen gelernt. Das ist aber alles noch Kinderspiel gegen die Ehrentitel, die Vogt überdies noch seinem Gegner und dessen Kritik an den Kopf wirft; sie heißen: „**Arglistige Verlogenheit**, Ausbrüche des Hasses, Schmähartikel (mehrfach wiederholt), enragirter Parteimann (vielfach), provocirendes Auftreten, **Charakterlosigkeit der Intelligenz** (!), rohe Willkür des Denkens, **philosophischer Narr auf eigene Faust, Feindseligkeit gegen alle Wissenschaft** (!), philosophischer Dilettantismus, rohe Art, den Andersdenkenden mit Schimpfwörtern zu traktiren, nochmals logische Charakterlosigkeit, bäurische Ausdrucksweise, **Plagiator** (!), agitatorische Zwecke verfolgend, Pietätlosigkeit, Hochmuth u. s. w. — Und solch ein Mann wie Vogt wagt nach all diesen boshaften und giftigen, persönlichen Verunglimpfungen seines Gegners es noch, sich als ein unschuldiges, gereiztes Lamm hinzustellen und sich zu beklagen, dass Dittes, der ihn mit keiner Silbe erwähnt, ja nicht einmal auf ihn hindeutet und kein einziges Schimpfwort gebraucht, maßlose **Schmähkritik** ausübe!!! — Sehen wir uns nach dieser kurzen Skizzirung und der Blütenlese aus dem Anstandslexikon des Herrn Professors das saubere Machwerk desselben etwas näher an. — Nachdem Vogt gleich im Anfange Dittes Größenwahn angedichtet, weil ein Unbekannter ihn gelobt und als Führer der Fortschrittspartei unter den Lehrern hingestellt hat, sagt er, die Feindschaft von Dittes gegen die wissenschaftliche Pädagogik sei nicht recht begreiflich, da es doch wünschenswert sei, dass sich einige mit Erziehungsfragen wissenschaftlich beschäftigen u. s. w. — Gewiss, Herr Professor, ist das wünschenswert, und zwar sollen sich nicht nur **einige**, unter denen Sie in Ihrer Anmaßung nur sich selbst und Genossen verstehen, sondern möglichst **viele** in wissenschaftlicher Weise mit der Erziehungskunde befassen. Die **Einigen** mögen wissenschaftlern, soviel sie wollen, nur mögen sie ihren Amtsbrüdern, die nicht all ihren Hokuspokus mitmachen wollen, mit ihrer Anmaßung, ihren Verdächtigungen und Beleidigungen vom Leibe bleiben und keine Schimpfwörter für sie eigens erfinden und anwenden. „Auch können ja“, fährt Vogt fort, „gar viele nicht diesfällige wissenschaftliche Studien in strengerem Sinne treiben“; natürlich, Herr Professor; aber da guckt der Hochmuthsteufel schon wieder zum Fenster hinaus, denn „wissenschaftliche Studien in strengerem Sinne“ betreiben ja nach Ihrer Ansicht nur Sie und Ihre Kampfgenossen, alle andern Pädagogen betreiben nur „Vulgärpädagogik“. — Dann kommt der Vorwurf der „arglistigen Verlogenheit“, den wir schon vorhin blosgestellt und entkräftet haben. Im weiteren Verlaufe stigmatisirt Vogt den Dittes als „Parteimann“, ja als „Führer einer Partei“, welcher nur aus purer Abneigung von einer „Herbart-Zillerschen Partei“ spreche, während die „Pädagogik als Wissenschaft so wenig Parteisache sei wie Physik und Chemie“. Letzteres stimmt aufs Haar, die Pädagogik ist und soll keine Parteisache sein.

Aber die Zillerianer mitsammt ihrem Haupte, dem Professor Vogt, sind unleugbar eine Partei, welche die Pädagogik als ihre Domäne ansehen und andere Richtungen beschimpfen und bespötteln. Hier ist eine richtige Partei im wirklichen Sinne des Wortes. Dittes aber ist in diesem Sinne gar kein Parteimann, sondern ein solcher nur infolge seines moralischen Übergewichtes und des Ansehens, welches er in der deutschen Lehrerwelt genießt. Seine Anhänger sind aber keine Parteimänner, das ist eine grobe Unwahrheit, Herr Professor; denn dieselben sind weder auf Vereinsstatuten verpflichtet, noch schreiben sie ihre Namen in Listen ein und schicken letztere gedruckt in die Welt hinaus, noch halten sie Versammlungen ab, noch bilden sie eine literarische Clique, welche sich gegenseitig lobhudelt und andere verunglimpft und beschimpft; auch zahlen sie keine Beiträge und sehen Dittes nicht als ihr Oberhaupt an, mit welchem sie durch dick und dünn, durch Sinn und Unsinn marschiren müssten. Alle diese Kennzeichen einer Partei sind bei Dittes und seinen Anhängern nicht vorhanden, wol aber bei Vogt und seinen Genossen. Sie haben ja auch eigene Functionäre, „Bevollmächtigte" u. s. w. Wenn Vogt also von Dittes als einem „enragirten Parteimann" und „Führer einer Partei" spricht, und seine Anhänger als „enragirte Parteimänner" und in denunciatorischer Absicht als „enragirte Mitglieder der Fortschrittspartei" bezeichnet, so beleidigt er öffentlich die deutsche Lehrerwelt und sagt **wissentlich eine grobe Unwahrheit**, welche die strengste Rüge verdient. Herr Professor Vogt möge in seinem Dünkel doch endlich mal zu der Erkenntnis gelangen, dass er eine viel zu unbedeutende und allzu schmähsüchtige Persönlichkeit ist, als dass er ungestraft die deutsche Lehrerwelt beschimpfen dürfte, oder dass die Behörden, welche der streitlustige Professor ebenfalls öfters mit wahrer Wuth angreift, in Deutschland und Österreich auf das belfernde Gekläffe eines Parteihauptes, wie er ist, gleich mit Bann und Interdict gegen die Lehrer vorgehen würden. — Vogt sollte seine denunciatorischen Stänkereien und Beschimpfungen der Lehrer auf Wien allein beschränken, denn da kennt man den Herrn schon; die deutsche Lehrerwelt verschone er aber mit seinem unsaubern Gebaren. So hat ihn der Wiener Verein „Mittelschule", den Vogt in seinem neuesten Opus „Das pädagogische Universitätsseminar" beschimpfte, in seinem letzten „Jahresbericht" gründlich abgeführt und gekennzeichnet, was auch schon früher einmal geschah. — Vogt, der doch selber von Kopf bis zu Fuß ein Parteimann der ärgsten Sorte ist, hat gar keinen Grund, Dittes als einen Parteihäuptling gleicher Art hinzustellen. Denn er beweise doch einmal, dass Dittes jemals irgendwo als Parteimann, den enragirten Parteimann wollen wir Vogt sogar schenken, aufgetreten sei, dass eine Partei sich um ihn geschart und dass er sich als Haupt, als enragirter Führer derselben geberdet habe!

Damit aber niemand glaube, ich meinerseits hätte Vogt durch die Bezeichnung, er selber sei ein Parteimann der ärgsten Sorte Unrecht gethan, will ich den Beweis hierfür liefern. Vogt hatte im „Jahrbuch" seines Vereins 1883 die schon erwähnte Arbeit „Die gegenwärtige Staatspädagogik etc." drucken lassen. Die getreuen Vereinsjünger beschlossen nun auf einer Versammlung unter dem Vorsitze Vogts, einen besondern Abdruck derselben für die Vulgärpädagogen in die Welt zu schicken. Dies geschah, und unter dem veränderten Titel „Das pädagogische Universitätsseminar etc." (Leipzig, Ver-

lag von Veit & Comp.) betrat das Schriftchen seine Laufbahn. In den „Erläuterungen“ nun zum „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ (1884) gibt Vogt selber hiervon den Vereinsmitgliedern Nachricht und fügt eigenhändig hinzu: „An unsern Mitgliedern liegt es nun, durch eifrige und geschickte Agitation, besonders in der politischen Presse (!), der Abhandlung den Einfluss zu sichern, den sie ihrer Bedeutung nach (dieselbe ist nicht weit her! D. V.) auszuüben im Stande ist.“ Wo ist nun der Agitationsapparat, wo die Parteisache anders als bei Ihnen, Herr Professor? Und solches Eigenlob....! Wann ist Dittes jemals mit einer ähnlichen agitatorischen Zumuthung in eigener, persönlicher Angelegenheit an die deutsche Lehrerwelt herangetreten? Niemals, Herr Professor! Und trotzdem haben Sie die Unverschämtheit, Dittes nebst seinen Anhängern, die Sie kaum dem Namen nach kennen, als „enragirte Partei- und Fortschrittsmänner“, ja als „Terroristen“ zu brandmarken und sie mit Ihrem einfältigen Parteigefasel den Socialisten und Anarchisten zur Seite zu stellen! Der **Hass**, den Sie Dittes vorwerfen, ist nur in Ihrer eigenen Brust gerade gegen diesen Mann vorhanden; die Selbstüberschätzung und Überhebung, die Sie ihm und seinen Anhängern vorwerfen, ist ebenfalls nur ein Product Ihrer sich unwillkürlich damit selbst conterfeienden Phantasiegebilde. — Der ferner von Vogt seinen Gegnern gemachte Vorwurf, dass ihnen nicht die Wissenschaft, nicht die Erziehung und die Schule, sondern die Parteiwünsche als das **Höchste** (!) gelten, fällt hiermit auf sein eigenes Haupt zurück. Dittes hat sein Leben lang mit Aufbietung aller Geisteskraft mündlich, schriftlich und in praktischer Amtsthätigkeit für die Wissenschaft, für die Schule und Erziehung und außerdem für den Lehrerstand selber eifrig und segenbringend gewirkt; das kann selbst sein ärgster Feind nicht ableugnen, und aus diesem Grunde hält ihn die deutsche Lehrerschaft hoch. Deshalb sagen Sie absichtlich die Unwahrheit, Herr Professor, und häufen Schmähungen und Schimpfreden auf das Haupt eines Mannes, dem Sie nicht das Wasser reichen können. Wenn Sie, Herr Professor, Ihre hämischen Gelüste, Ihre Verkleinerungswuth und Ihren Hass gegen Dittes gar nicht sollten bewältigen können, dann greifen Sie doch Dittes in seinen zahlreichen Werken an, weisen Sie ihm Fehler, falsche Auffassungen, meinetwegen, wenn Sie können, auch Unwissenheit nach, aber alles mit ehrlichen Waffen, nicht mit bloßen Schmutzreden, und suchen Sie Besseres an dessen Stelle zu bieten. Alsdann wird Ihnen die deutsche Lehrerwelt und Dittes selber als ehrlicher Mann, der das Wahre will und fördert, dankbar sein. Das wäre auch ein würdigeres Ziel für einen Universitätsprofessor als bloßes Produciren von literarischem Unrath. Auch hätten Sie, anstatt Dittes und die Mehrzahl der deutschen Lehrer zu besudeln und zu verdächtigen, in Ihrem Wirkungskreise zu Wien Anlass und Gelegenheit genug, für Ihre Ideen und den Herbartianismus einzutreten, welch letzterer nach mehr als dreißigjährigem Privilegium in Wien im Niedergang begriffen ist, da sich die Schulwelt gegen die „approbirten“ herbartisch angehauchten Lehrbücher mit aller Entschiedenheit ausgesprochen hat.

Die Behauptung Vogts, dass Dittes bei der Kritik des Buches von Fröhlich dasselbe durch ein Stichwort der Partei (welcher Partei, Herr Professor?) stigmatisire, um die urtheilslosen (!) Leser des Pædagogiums von den Andersdenkenden abzuschrecken, und dass er so Gedankencensur ausübe, „damit der

Leser den Inhalt eventuell ignorire und ein Hilfsmittel zum Absprechen habe", ist unwahr und geradezu eine freche Verleumdung. Dittes sagt ausdrücklich, „dass das angezeigte Buch als eine gelungene Einführung in die sogenannte wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet und allen denen empfohlen(!) werden kann, welche sich über alles Wesentliche des Herbart-Zillerschen Systems in guter Ordnung, aber ohne Weitläufigkeit informiren wollen", ferner „das Buch dürfte daher jedenfalls in weiten Kreisen aufklärend wirken, kaum aber der „wissenschaftlichen Pädagogik" mehr Anhänger als Gegner verschaffen". Dittes stigmatisirt hier nicht das Buch und übt auch keine Gedankencensur auf die Leser aus; wol aber hat die blinde Parteiwuth das Gehirn des Professors so stigmatisirt, dass er Unwahrheiten auf Unwahrheiten häuft und Elephanten erblickt, wo ein ruhiger und vernünftiger Mensch nicht einmal eine Mücke wahrnimmt. Herr Professor, ich beneide Ihre Zuhörer wahrlich nicht, wenn Sie überhaupt deren haben, sondern bemitleide sie sammt Ihnen!

Außer Unwahrheiten tischt Vogt seinen treuen Vereinsmännern und Parteigenossen auch offenbare Fälschungen auf, welche er eigens zu dem Zwecke zusammengeschmiedet hat, um Dittes gründlich zu vernichten. Dabei verräth er aber eine so bodenlose Thorheit, entwickelt er eine solch niederträchtige Gesinnung und bösartige Gemüthsanlage, und traut er seinen Lesern eine solch menschenunwürdige Beschränktheit des Gehirnes zu, dass das bisschen Nimbus, welches Vogt bisher in meinen Augen als Universitätsprofessor noch hatte, vollständig dahingeschmolzen ist wie Schnee vor der Sonne. „Mensch, negire, und zwar gründlich, radical!" soll Dittes seinen Leuten zurufen, wie Vogt sagt. (S. 64.) Wann und wo, Herr Professor, hat Dittes diese mit Anführungszeichen versehenen Worte gesprochen oder geschrieben, selbst nur dem Sinne nach? Solche Worte kann nur ein Tollhäusler, ein ganz verrückter Mensch, ein Petroleumheld gesprochen haben. Sie aber, Herr Professor, sind entweder in den Anfangsstadien des Wahnsinnes — und dann wollen wir Sie entschuldigen, — oder Sie müssen den Vorwurf der Fälschung und Lüge so lange auf sich sitzen lassen, bis Sie den Beweis für diese verabscheuungswürdige Beschuldigung erbracht haben! Auf Ihr bloßes Wort glaubt Ihnen niemand eine solch abenteuerliche Behauptung. —

Die Auslassungen von Dittes in seiner Kritik charakterisirt Vogt als „Ausdrücke des Hasses", ohne Beweise hierfür liefern zu können. Gleich darauf gibt aber Vogt selber wieder eine Probe seines **fanatischen** Hasses gegen Dittes, indem er ohne jegliche begründete Veranlassung die Zeitschrift desselben, das „Pædagogium", mit dem schmählichen Schimpfnamen „Kynosarges" belegt. In Klammern erklärt er diesen Ausdruck als Namen „eines von den drei Gymnasien in Athen, in welchen sich unechte Kinder übten", also Kinder, die in Schande geboren und als ehrlos betrachtet wurden. Schon allein der Hinweis auf ein so entehrendes Absonderungsinstitut verräth eine Gemeinheit des Gemüthes, wie man sie bei einem Universitätsprofessor, besonders aber einem solchen, der das Fach der **Erziehung** vertritt, nicht finden sollte. Hatten Sie, Herr Vogt, auch nur den entferntesten und leisesten Vorwand zu einer so infamen Schmähung? Dadurch aber, dass Sie die Zeitschrift „Pædagogium" als „Kynosarges" tituliren und damit sagen wollen, dass in dieser Zeitschrift nur unechte, mit dem Schandmal der Ehrlosigkeit behaftete Geistesproducte abgedruckt würden, zeigen Sie sich wieder entweder als Ignoranten oder als

böswilligen Verleumder. Das Pædagogium nimmt selbst nach Ansicht der Gegner von Dittes in der jetzigen pädagogischen Presse eine sehr geachtete Stellung ein und überragt an gehaltvollen Beiträgen die ganze Zahl von Blättern Zillerianischer Richtung, das von Ihnen redigirte Jahrbuch nebst Erläuterungen inbegriffen. Sehen Sie doch einige Jahrgänge durch, dann werden Sie finden, dass Sie, hochgelahrter Herr Professor, der in so unedler Weise schimpft und schmäht, sowol dem Herausgeber als auch mehreren Mitarbeitern des Pædagogiums wissenschaftlich durchaus nicht gewachsen sind, praktisch aber kaum einem einzigen derselben! Aber schämen sollten Sie sich, dass Sie in Ihrer maßlosen Wuth, nur um Dittes zu treffen, mit Ihrem unsaubern Ausdrucke nun gleich auch die gesammten Mitarbeiter des Blattes als die Väter von ehrlosen Geistesproducten beschimpfen und die zahlreichen Leser des Blattes, welches mehr Abonnenten hat, als viele Blätter Zillerischer Richtung zusammen, als solche hinstellen, welche mit ehrlosen und unsauberen Geistesproducten abgespeist werden könnten! Sind Sie denn so hirnverbrannt und wuthentbrannt, dass Sie gar nicht mehr überlegen, was Sie schreiben, sondern nur blindlings um sich schlagen, wie ein rasender Ajax oder Roland, unbekümmert darum, wen und wohin Sie treffen?

Dass die Jahrbücher des Vereins f. wiss. Päd., das Hauptpresserzeugnis des von Vogt geleiteten Vereins, weit hinter andern pädagogischen Blättern zurückstehen, ist allbekannt. Schon im Jahre 1876 („Erläuterungen etc." S. 32) steht zu lesen: „Professor Stoy stellt eine Anzahl pädagogischer Blätter in Bezug auf wissenschaftlichen Gehalt höher als das Jahrbuch." Ebendaselbst wirft Stoy den Jahrbüchern unwissenschaftliche Richtung vor. Seitdem haben sich die Jahrbücher an Gehalt nicht gehoben, auch nicht unter der Redaction von Vogt, und die wenigen guten Leistungen derselben rühren nicht von dem Herrn Professor her, welcher seine Leute zur Abschlachtung anderer, ihm missliebiger Werke und Autoren förmlich **presst!** So sieht sich nach den „Erläuterungen etc." 1884 S. 19 der Lehrer Zillig auf der Generalversammlung des Vereins, nachdem ein Vereinsmitglied ihm Lieblosigkeit bei seinen literarischen Hinrichtungen vorgeworfen, zu dem Geständnisse gezwungen: „Ich hätte diese Abhandlung überhaupt nicht geschrieben, wenn ich nicht von Wien aus (d. h. von Vogt. D. V.) dazu **gepresst** worden wäre." Da sehen wir, wie es gemacht wird! Trotzdem ist nach Vogt nicht er selber, sondern Dittes der Parteimann, der enragirte Führer u. s. w.; und trotzdem wagt Vogt es, ein anerkannt tüchtiges Blatt und dessen gediegene Leistungen mit einem Wechselbalge zu vergleichen! Wann und wo hat Dittes jemals eine solche Pressung ausgeübt, wie sie bei den Wissenschaftlichen Brauch ist? — Ja, wenn noch die Leistungen von Vogt selber wissenschaftlich über anderen Leistungen erhaben daständen, so könnte man sein boshaftes und anmaßendes Vorgehen noch erklärlich, wenn auch nicht verzeihlich finden. Aber der arrogante Held erreicht in seinen eigenen Arbeiten, in denen Professorendünkel und verzwickter Widersinn sich paaren, kaum das Niveau der Mittelmäßigkeit. Als trockener und unfruchtbarer Theoretiker kennt er weder die Kindesnatur noch die Bedürfnisse der Schulen. Er ist überhaupt erst ein wenig bekannt geworden, seitdem die deutschen Lehrer des Vereins f. wiss. Päd. so kurzsichtig waren, ihn zu ihrem Haupte und Vorsitzenden zu erwählen. Als solcher hat er sich nur durch seine blinde Verfechtung von Zillers sonderbaren Ideen, deren Tragweite ganz zu überschauen

er nicht einmal im Stande sein dürfte, und durch seine fanatischen Angriffe gegen Dittes hervorgethan. Er selber tadelt Herbart oftmals und kritisirt ihn scharf, verlangt aber, dass Dittes und andere zu demselben wie zu einem Heiligen und unfehlbaren Meister emporschauen sollen. Vogt sollte überhaupt froh sein, dass er in den Jahrbüchern eine Stelle gefunden hat, in denen seine metaphysischen Bemerkungen, die viel leeres Stroh bieten, gedruckt und damit begraben werden; andere Leute sollte er aber in Ruhe lassen. Mit seinen unklaren, durch lateinische und griechische Brocken zu einem heillosen Kauderwelsch und Mischmasch verunstalteten philosophischen Auseinandersetzungen, die gar nichts mit der Pädagogik zu thun haben, folglich auch in kein pädagogisches Jahrbuch gehören, wissen mindestens drei Viertel der Lehrer gar nichts anzufangen, was noch ein Glück ist, denn es wäre schade um die Zeit. Als ein köstliches Product solcher Art von Arbeiten und seiner Begriffsverwirrung in Bezug auf das, was er Lehrern bieten zu müssen glaubt, ist Vogts Bearbeitung der „Einleitung in die praktische Philosophie“ aus dem Manuscripten-Nachlasse von Lott anzusehen („Jahrbuch“ 1884). Dieses konfuse, im ausgedörtesten und einem fast anekelnden, mittelalterlichen Gelehrtenstile abgefasste Schriftstück hält Vogt für geeignet, „die rechten Anknüpfungspunkte dem ersten ethischen Studium darzubieten“. Nachdem ich das Ding durchstudirt hatte, dachte ich: Ihr Lehrer, die ihr als Mitglieder des Vereins f. wiss. Päd. letztere in Erbpacht genommen zu haben glaubt, ihr seid doch nicht so schlimm, wie ich mir oft dachte; denn ihr besitzt eine lammfromme Geduld und Genügsamkeit, da ihr mit solcher Kost von einem Manne, der Professor heißt, fürlieb nehmet. Wie lieblich müssen euch in dem latein-griechisch-deutschen Wortgemengsel die „affirmativen oder negativen, suspensiven oder resolutiven, protestativen oder casuellen Bedingungen“, auf welche neben dies, modus etc., bei Begründung von Rechten Rücksicht genommen werden muss, in die Ohren geklungen haben! Wie klar, erhebend und geistfördernd muss euch der Satz geworden sein, dass „das Eigenthum theils veräußert, theils willkürlich beschränkt werden könne, wie bei den Servituten, der Emphyteusis, der Superficies und dem Pfandrechte“! (S. 17.) Wie gewaltig muss euch der Satz imponirt haben, dass „Fichte vom ursprünglichen unendlichen Unrechte als einer nothwendigen Fiction“ rede u. s. w.

Solche fragliche Geistesproducte, für welche die meisten Vereinsmitglieder ihr gutes Geld rein zum Fenster hinauswerfen, sind an solcher Stelle nicht nur nutzlos und todter Ballast, weil die meisten Lehrer das gar nicht verstehen, sondern auch das Wenige, in leserlichem Deutsch Geschriebene, was Vogt in der betreffenden Arbeit aus den Werken von Kant, Spinoza u. s. w. mittheilt, welches also allgemein verständlich erscheint, ist oft nur allzu geeignet, um grundfalsche Anschauungen hervorzurufen, z. B. der mitgetheilte Satz von Kant: „Eine Person ist keinen andern Gesetzen unterworfen als denen, die sie sich selbst gibt“ (S. 26), oder der Satz von Fichte: „Abgaben vom Geldbesitz sind absurd.“ Das klingt ja, da gar keine corrigirende Anmerkung vorhanden ist, so wie es ohne inneren Zusammenhang bei Vogt dasteht, ganz staats- und gemeingefährlich, wird mancher Leser ausrufen. Allerdings, aber das Komische an der Sache ist, dass ebenderselbe Professor Vogt in seinem Schandartikel gegen Dittes direct und indirect stets nach dem Staatsanwalt und dem Polizeiknüppel schreit und seine Denunciation gar nicht scharf genug

ausdrücken und nicht oft genug wiederholen kann, ohne dass auch nur ein Wort, ja auch nur eine Silbe oder ein Buchstabe ihm hierzu den geringsten begründeten Anlass geboten hätte! Ja, Bauer, das ist ganz etwas anderes, denn was ich nicht will, das mir geschehe, das füg' ich einem andern zu!!

Dies zur Charakteristik Vogts und seiner wissenschaftlichen Competenz über das, was den Lehrern frommt. Bedenkt man nun, wie trotz alle dem dieser Herr sich aufbläht, als habe er das Zeug, die gesammte Lehrerschaft zu erleuchten und die ganze Pädagogik zu reformiren, so ist wol die Frage gestattet, ja sie drängt sich von selbst auf: was denn Herrn Vogt berechtige, eine solche Sprache zu führen? Es ist in der Schulwelt Brauch, die erforderliche Fachbildung durch Prüfungen zu beweisen und durch berufliche Praxis zu bewähren, und wer dies nicht kann, wird nicht als competent angesehen. Da wir nun in Herrn Vogts literarischen Leistungen wol viel Hochmuth und ein hervorragendes Talent zu Schmähungen, aber keine Proben von fachmännischer Einsicht finden, so möchten wir ihn bitten, der Welt kund zu thun, wo und wie er sich seine Sporen und seine Legitimation zur Ausübung des pädagogischen Mentor- und Richteramtes erworben habe. Vielleicht erfahren wir dann auch, wer die „unechten Kinder" sind, die „sich im Kynosarges üben". Herr Vogt wird unsere Frage verstehen.

Doch sehen wir weiter, inwiefern ihm seine Polemik gelungen ist. Er sagt (S. 64): „Dittes Anschauung steht in scharfem Gegensatze zu jeder Art von wissenschaftlicher Anschauung (!), folglich auch zur wissenschaftlich pädagogischen u. s. w." Wer sich mit Dittes' Leben und Wirken und seinen zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt hat, der erkennt sogleich, dass der hasserfüllte Professor hier eine Unwahrheit sagt und aus höchsteigener Machtvollkommenheit seinen unlauteren Wunsch, dass es so sein möchte, wie er vorgibt, als Thatsache hingestellt hat. Die haarsträubende und confuse Art und Weise, in welcher Vogt seinen Satz, von dem er selber weiß, dass er unwahr ist, zu beweisen sucht, ist diejenige, welche man mit dem Prädicate „echt jesuitisch" zu brandmarken pflegt. Weil Dittes einmal gesagt hat, er sei kein Ianer, das heißt doch, er schwöre auf kein philosophisches System, um mit den Anhängern desselben durch dünn und dick zu gehen, sondern er nehme das Recht für sich in Anspruch, die Lehren, selbst der berühmtesten Meister, selbstständig zu prüfen und nur das zu behalten, was er nach seiner Überzeugung und seinem Gewissen für wahr und gut erkannt habe, deshalb, sagt Vogt, ist Dittes ein Feind jeder Art von wissenschaftlicher Anschauung, folglich auch der wissenschaftlich pädagogischen! Eine so leichtfertige und bösartige Beweisführung trägt den Stempel der Nichtigkeit und Nichtswürdigkeit an der Stirn und verurtheilt sich selber. Wir würden dieselbe keines Wortes der Erwiderung gewürdigt haben, wenn sie nicht von einem Universitätsprofessor herrührte. Weiß denn Vogt nicht einmal, dass der Standpunkt des echten Kritikers und Eklektikers, welcher das Gute anerkennt, wo und wie er es auch findet, ohne sich an die Fesseln eines Systems schmieden zu lassen, von tausenden und abermals tausenden Gelehrter getheilt wird, ja dass fast ein jeder, der über das Niveau der Mittelmäßigkeit hervorragt, auf diesem Standpunkte steht? Wenn aber Vogt und seinen Anhängern die geistige Fähigkeit zur Anerkennung und Beurtheilung dieser im Gebiete der Wissenschaften unumstößlichen Thatsache abgeht, so ist das ihr specielles Pech, wie man sagt. Wenn

sie ferner das Festhalten an einem bestimmten philosophischen System als Zeichen wahrer Wissenschaftlichkeit ansehen, so gibt es außer ihnen und einigen gleichgesinnten Zunftbrüdern in allen Gebieten des Wissens, die ebenfalls das selbstständige und vernünftige Denken, Prüfen und Wählen nicht zu kennen scheinen, nur spottwenige Vertreter echter Wissenschaftlichkeit. Wenn jemand sich in den Fesseln eines Systems glücklich fühlen will, so haben wir nichts dagegen einzuwenden; wenn er uns aber mit Gewalt zu seinem Standpunkte bekehren will und, falls wir nicht willig sind, uns sogar schmäht und verleumdet, so erwidern wir ihm: Auch dem gefesselten Sclaven steht es frei, seine Ketten als goldene Armreifen anzusehen und sich derselben zu freuen und zu rühmen; aber er hat nicht das Recht, den freien Mann zu beschimpfen und ihm die gleichen Fesseln als Ehrenzeichen anzutragen. Selbstständigkeit des Denkens ist keine „Charakterlosigkeit der Intelligenz“, es müsste denn zuvor die blinde Unterwerfung unter die Satzungen einer Secte als das echte Palladium des wissenschaftlichen Geistes und als die wahre „Charakterstärke der Sittlichkeit“ definirt werden. Und wer das Recht der freien Prüfung und Forschung für sich in Anspruch nimmt und dasselbe als das unveräußerliche Wahrzeichen aller Wissenschaft vertheidigt, der ist noch lange nicht „ein Narr auf eigene Faust“, wenn auch ein Schrecken für alle Narren auf fremde Faust.

Herr Vogt sagt: „Man kann nicht den in allen Wissenschaften anerkannten Grundsatz, dass man zuerst das bisher Erforschte beachte und auf dem bereits Geleisteten fortbaue, preisgeben, ohne mittelbar der Wahrheit selbst, weil nicht alles Alte falsch ist, den Rücken zu kehren“ u. s. w. Aber bester Herr Professor, wohin verirrt sich ihr pädogogisch-philosophisch hochgelahrtes Denken! Ihre Worte sind merkwürdigerweise, was wir mit Freuden constatiren, diesmal ganz richtig, aber mit der Anwendung derselben auf Dittes sieht es recht windig und nichtig aus. Wo in aller Welt missachtet denn Dittes jemals das in der Vergangenheit Geleistete, wo behauptet er, dass **alles** Alte falsch sei, wo kehrt derselbe jemals der Wahrheit den Rücken? Herr Professor, Sie kämpfen wie Don Quixote mit Windmühlen, die nur in Ihrer Phantasie existiren! Nehmen Sie doch z. B. Dittes, „Schule der Pädagogik“ zur Hand; da können Sie sich mit eigenen Augen überzeugen, dass Dittes in der Psychologie und Logik, in der Erziehungs- und Unterrichtslehre, in der Methodik der Volksschule und in der Geschichte der Pädagogik alles das in schönster Weise erfüllt, was Sie bei ihm als nicht vorhanden bezeichnen! Ist das nun, fragen wir, bloße Unwissenheit oder absichtliche Unwahrheit? — Nicht auf Dittes, sondern auf die verbissenen und hochmüthigen Zillerianer, deren Haupt Vogt ist, passen sämmtliche von Vogt erhobenen Vorwürfe: sie und niemand sonst vernachlässigen und missachten das von der Vergangenheit und der Gegenwart Geleistete; sie allein bekunden durch Aufstellung haltloser Dogmen und unerwiesener Behauptungen, desgleichen durch ihre wüste Kampfesweise gegen Andersdenkende eine rohe Willkür des Denkens, und der erste Preis für diese Tugend gebürt unbedingt Herrn Vogt, dem Haupte der „Wissenschaftlichen“.

— — — — — — — — — — — — — — —

Hiermit sind wir zu Ende. Wir haben Vogt und seiner Partei manches Harte und Herbe sagen und, wenn auch ungern, manche starke Bezeichnung gebrauchen müssen; aber wir wurden durch den unwürdigen und maßlosen Ton

seiner Polemik dazu **gezwungen**. Auch war es nöthig, endlich einmal ein Beispiel zu statuiren, um das gehässige Auftreten der Zillerianer zu brandmarken; denn in diesem Tone durfte es nicht weiter gehen, wenn nicht im In- und Auslande die pädagogische Wissenschaft ihre so lange behauptete Würde verlieren und die deutsche Lehrerwelt dem Gespötte anheim gegeben werden sollte. „Die Kritik muss umkehren", heißt es jetzt vielfach. Auf dem Gebiete der Pädagogik ist dies, wie das Verfahren Vogts und Genossen gezeigt hat, leider nur zu wahr. **Die pädagogisch-literarische Kritik hatte die abschüssige Bahn der Brutalität und moralischen Versumpfung betreten, weil nicht mehr mit ehrlichen Waffen gekämpft wurde.** Auf solcher Bahn ist aber eine gedeihliche Entwickelung und ein fruchtbringender Ausbau der pädagogischen Wissenschaft ganz unmöglich. Sollten meine Arbeiten, wie ich mir schmeichle, dieser Erkenntnis weitere Verbreitung verschaffen, so wird auch die Heilung nicht ausbleiben, und dann wäre der Verfasser, dem jede persönliche Gehässigkeit fern lag, und der nur der Sache zu Liebe, aus Wahrheitsgefühl und moralischer Entrüstung, die Feder ergriffen hat, hinlänglich belohnt.

Anmerkung. Die Charakteristik des Herrn Vogt, wie sie hier vorliegt, ist nur die kleinere Hälfte der von Dr. Wesendonck angestellten Beleuchtung; den größeren Theil, welcher das Detail der Vogt'schen Schmähschrift Punkt für Punkt vorführt und zurückweist, glaubten wir, wie treffend er auch abgefasst ist, weglassen zu sollen (wenigstens vorläufig), weil das Vorstehende allein völlig genügen dürfte. Schon dieses ist weit mehr, als zur Abfertigung eines Herrn Th. Vogt und seiner Leistungen erforderlich gewesen wäre, wenn es sich lediglich um diese Person und deren literarische Thaten handelte. Da jedoch mit der — wenn auch noch so verwunderlichen — **Thatsache** gerechnet werden musste, dass Herr Vogt das erwählte Oberhaupt einer Gruppe deutscher Schulmänner ist, und da ferner die Maximen und Manieren dieses Herrn mit einer gedeihlichen Entwickelung und mit der Würde der Pädagogik unvereinbar sind: so dürfte obige Abwehr als gerechtfertigt erscheinen.

Nun aber sind, glauben wir, die Angriffe unserer Gegner zur Genüge beantwortet. Einen der letzteren, Herrn **Thrändorf**, wollen wir ziehen lassen, da er am Schlusse seiner Auslassungen erklärt hat, er werde auf eine Entgegnung nicht antworten; wir meinen, es würde unritterlich sein, die Waffen gegen einen Mann zu kehren, der ausdrücklich erklärt, er wolle sich nicht wehren. Dass wir uns ferner mit dem **Gefolge** der Herren Vogt, Rein u. s. w., welches nur thut, was ihm befohlen ist, und nur nachspricht und nachschreibt, was ihm vorgesprochen und vorgeschrieben wird, nicht einlassen, werden unsere Leser billigen. Auch haben wir, nach der Stellung, welche alle Unbefangenen und Urtheilsfähigen zu dem Tagesstreite einnehmen, es nicht mehr nöthig, denselben fortzusetzen. Sind doch, abgesehen von zahlreichen Privatkundgebungen, öffentliche Erklärungen der verschiedensten Art in unserem Sinne selbst von solchen Männern erfolgt, welche noch unlängst der Genossenschaft unserer Gegner angehörten oder beigezählt wurden. Und, was gewiss nicht von minderer Bedeutung ist, während viele uns angriffen, von denen wir nicht einen einzigen herausgefordert oder auch nur genannt hatten, ist gerade der Verfasser des Buches, auf dessen Besprechung der bekannte Lärm erfolgte, völlig ruhig geblieben, ja, wie wir beifügen können, er steht auf unserer Seite; sein langjähriges Studium, seine reiche Erfahrung und seine reine Liebe zur Wahrheit haben ihm die Gebrechlichkeit eines Baues gezeigt, der ihm wie anderen als ein Dom der Weisheit angepriesen war.

Kurz: es ist nun an der Zeit, den Tagesstreit ruhen zu lassen und — wenigstens einstweilen — all die zahlreichen Beiträge zu demselben, die uns noch vorliegen, sowie das umfängliche Material, mit welchem wir selbst die Arbeiten von Herrn Dr. Wesendonck weiter führen könnten, zur Seite zu stellen, um zu einer

objectiven und umfassenden Würdigung **Herbarts selbst** zu schreiten, damit endlich der Nebel und die Confusion verschwinden, welche über das System dieses hervorragenden und nur von redlichem Forschungseifer geleiteten Denkers durch den Eigensinn Zillers und den Unverstand irregeleiteter Epigonen verbreitet worden sind.

Von der nächsten Nummer an hoffe ich endlich Raum zu finden, mein längst druckfertiges Gutachten über Herbarts Pädagogik und Philosophie, soweit diese mit jener zusammenhängt, vorurtheilslosen und denkenden Lesern unterbreiten zu können.
Dittes.

Das öffentliche Unterrichtswesen in Italien.*)

Von Professor Josef Schuhmann-Rom.

Wenn man den geistigen Zustand eines Culturvolkes kennen lernen will, fragt man in erster Linie nach den eigenartigsten Hervorbringungen desselben auf dem Gebiete des Wissens, des systematischen Denkens und der Kunst. Als ein Zweites möchte man wol gerne wissen, in welchem Umfange ein solches Volk sich von dem wissenschaftlichen, philosophischen und künstlerischen Leben der anderen Culturnationen beeinflussen lässt; erst in dritter Linie wird es anziehend sein zu verfolgen, wie die geistige Production des In- und Auslandes dem heranwachsenden Geschlecht vermittelt wird. Nur wer sich darüber klar ist, dass der geistige Fortschritt eines Volkes von sehr verschiedenen Factoren abhängt, entgeht der Gefahr, die Bedeutung der Schule zu überschätzen. Immerhin ist es eine Lücke, wenn die Rubrik des öffentlichen Unterrichts nicht blos in den flüchtigen Aufzeichnungen der Touristen, sondern auch in den ausführlichen Darstellungen der Ethnographen eine derjenigen ist, die am wenigsten bearbeitet werden. Es ist sicherlich bequemer und erfreulicher, die hervorragendsten Schöpfungen der Kunst, die relativ besten Werke der Schriftsteller und Gelehrten sowie der Philosophen zu studiren und zu besprechen, gleichviel ob man von einem specifisch nationalen Gehalte reden kann oder nicht, als alle jene Versuche und Veranstaltungen zu betrachten, welche darauf abzielen, die einmal gewonnene Bildung festzuhalten und immer weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Der öffentliche Unterricht verdient übrigens ein größeres Interesse schon aus dem Grunde, weil die Ausgestaltung dieses Dienstzweiges in sehr charakteristischer Weise die Anschauungen der leitenden Kreise von ihren Verpflichtungen gegen die Gesammtheit wiederspiegelt. Zur Kennzeichnung unseres Standpunktes haben wir diese kurzen Bemerkungen vorausschicken zu sollen geglaubt, ehe wir es unternehmen, das öffentliche Unterrichtswesen des befreundeten Italien zu skizziren.

Während wir uns nämlich bemühen, unsere eigene Erfahrung an den besten amtlichen Quellen zu prüfen und zu vervollständigen, damit jeder Fachmann sich auf unsere thatsächlichen Mittheilungen mit größter Sicherheit möge verlassen können, ist es unsere eigentliche Absicht, durch die Verwertung und Beleuchtung der Thatsachen einen Beitrag zur Kenntnis des italienischen Staates und der italienischen Gesellschaft zu liefern. Darum verzichten wir

---

*) Diese Abhandlung wurde uns bereits im August 1884 eingesendet. D.

von vornherein auf jene Ausführlichkeit, welche das weitschichtige Material nicht umsonst zusammengebracht haben möchte, und versagen es uns, von den Malerakademien, von den Conservatorien u. s. w. zu reden, deren Schilderung man gewöhnlich von dem Kenner der künstlerischen Production erwartet. Schon der Übersichtlichkeit willen handeln wir nicht von jenen Fachschulen, welche von den Ministerien für Landwirtschaft, Krieg und Marine abhängen, da uns mehr daran liegt zu zeigen, wie die in Deutschland bekannten Schultypen sich in Italien national modificiren, als jene Anordnungen bekannt zu machen, die für das Berufsleben der Fachleute wichtig sind.

1.

Seit der Einführung des italienischen Wahlgesetzes vom Jahre 1882 genießen alle diejenigen, welche die zweite Elementarclasse besucht haben oder eine diesem Minimum entsprechende Bildung nachweisen können, das active Wahlrecht. Zu den idealen und wirtschaftlichen Gründen für die Verbreitung des Volksunterrichtes ist somit ein hochwichtiges politisches Moment getreten, was gewiss keiner näheren Darlegung bedarf. Vielleicht würde der Staat in Erkenntnis der ihm obliegenden Pflichten daran denken können, den Elementarunterricht wenigstens in gewissen Fällen unmittelbar in die eigene Hand zu nehmen, wenn die Finanzen desselben in blühendem Stande wären. Für die nächste Zeit ist es ganz ausgeschlossen, dass der Staat den betreffenden Gesammtaufwand, in runder Summe 50 Millionen Lire im Jahre 1882, auf sein Budget übernehme, auch wenn es bei der genannten Summe sein Bewenden haben könnte und nicht vielmehr eine stetige Erhöhung der Ausgaben für den Volksunterricht unumgänglich wäre. Wenn man weiß, dass im Schuljahr 1881/82 nicht ganz 2 Millionen Knaben und Mädchen in die Schülerlisten eingetragen waren, von denen im März nur noch 1 721 000 die Schule besuchten, so begreift man, dass die successive Durchführung der allgemeinen Schulpflicht, welche das Gesetz vom 15. Juli 1877 allerdings nur für die Kinder vom 6. bis 9. Lebensjahre ausgesprochen hat, in mehrfacher Beziehung eine Riesenaufgabe ist. Unter den die Schule Besuchenden sind nämlich viele Tausende, die älter sind als 6—9 Jahre, und Italien wird doch über kurz oder lang die Verpflichtung zum Schulbesuch bis zu einem Alter von 12 Jahren erstrecken müssen und dann für doppelt so viele Kinder zu sorgen haben als heute des Elementarunterrichtes theilhaftig werden. Ein auf das Schuljahr 1880/81 bezügliches Regierungsdocument gibt die Zahl der Gemeindelehrer auf 20672, die der Gemeindelehrerinnen auf 21 838 an.

Erfreulich ist es, dass die Verwaltungen der größeren Städte Italiens es sich bedeutende Summen kosten lassen, um einen den modernen Anforderungen immer besser entsprechenden Elementarunterricht zu organisiren, und auch die Wichtigkeit des Chorgesanges und des Turnens nicht übersehen. Ehrenhalber erwähnen wir Palermo, das unter den Bourbons 12000 Lire für den öffentlichen Unterricht ausgab und nunmehr eine Million auf denselben verwendet. Aber je mehr es sich herausstellt, dass eine beschränkte Zahl von Gemeinden ihre Pflicht in lobenswerter Weise erfüllen, desto deutlicher wird es, dass die große Mehrheit der 8369 Gemeinden des Königreichs hinter sehr bescheidenen Erwartungen zurückbleibt. Sobald wir erwägen, dass das Anfangsgehalt der Lehrer der ersten Kategorie in Rom 2100 Lire beträgt, dass andere Städte

in ähnlicher Weise gut bezahlen, ergibt sich, dass von den für die Gehälter von 42000 Elementarlehrern ausgesetzten 28 Millionen ziemlich viel weniger als der bescheidene Durchschnitt von 666 Lire auf den Einzelnen in den kleinen Gemeinden kommen muss. In der That konnte der Unterrichtsminister Coppino im Mai 1884 in der Kammer versichern, dass 27000 Lehrer (eine andere Ziffer lautet 22000) weniger als 600 Lire das Jahr beziehen. Viele Gemeinden haben es bisher gut verstanden, ihren Lehrern nicht einmal das nach Kategorien abgestufte gesetzliche Minimum*) auszuzahlen. Um diesem und ähnlichen Übelständen abzuhelfen, hat die Kammer einen hierauf beim Senat liegen gebliebenen Gesetzentwurf angenommen, welcher die Modalitäten der Anstellung, Bezahlung und Verabschiedung der Lehrer in einer würdigeren Weise regelt. Die materielle Aufbesserung dieser Gemeindeangestellten ist indessen einem besonderen Gesetze vorbehalten, mit dem es den denkenden Köpfen der jetzigen Regierungsmehrheit Ernst ist, da eine beträchtliche Anzahl von Lehrern begreiflich genug sich den extremen Parteien zuwendet, welche ihnen eine Verbesserung ihrer Lage verheißen. Nicht immer haben diese Volkserzieher das tägliche Brot. Wir erinnern uns in einer halbamtlichen Veröffentlichung gelesen zu haben, dass in Piemont und anderswo sich Lehrer gezwungen sehen, um ein Stückchen Polenta und 10 Centesimi, d. h. 8 deutsche Pfennige, Privatstunden zu geben. Die Leistungen des Lehrpersonals sind natürlich sehr ungleich. Der Minister selbst macht die wertvolle Angabe, dass der italienische Elementarunterricht zumeist auf die Bedürfnisse derjenigen zugeschnitten sei, die den vermögenden Classen angehören und ihre Studien fortsetzen; mit anderen Worten, dass sowol das städtische Proletariat als die landwirtschaftliche Bevölkerung nicht genügend berücksichtigt werden. Wie weit dem ersteren Element durch Ertheilung von Handfertigkeit-Unterricht in den unteren Classen der Volksschule geholfen werden kann, ist noch Gegenstand des Streites; hingegen dringt nach und nach die Anschauung durch, dass die Lehrer der Dorfschulen in die Lage versetzt werden müssen, theoretisch, mehr aber noch praktisch landwirtschaftlichen Unterricht ertheilen zu können. Die Verwendung ausgedienter Soldaten hat mehrfach gute Früchte getragen.

Der Abgeordnete Bertani, ein geschätzter Arzt, hat zweimal in der letzten Debatte über das Unterrichtsbudget für das Jahr 1884/85 darauf gedrungen, dass man die Jugend schon in den Kleinkinderbewahranstalten, welche der Minister des Innern, Depretis, seinem Collegen für den öffentlichen Unterricht abtreten zu wollen gar wenig Lust bezeigt, an das Baden gewöhne. Man darf in Deutschland glauben, dass eine Anzahl hochachtbarer Italiener die hygienischen Untugenden des gemeinen Volkes bedauert und bekämpft. Die hier zu Lande übliche Schönfärberei fehlt zu unserer angenehmen Überraschung gänzlich in den Kammerreden vom 22.—29. Mai; vielleicht hat nur der Minister selbst, seiner Stellung wegen, einem gemäßigten Optimismus gehuldigt und zu Vieles mit den ungenügenden Finanzmitteln entschuldigt. Kaum wäre es artig, gewisse Äußerungen der Volksvertreter über die „Bettelhaftigkeit“ des italie-

*) Das Minimum für Lehrer in den kleinsten ländlichen Gemeinden ist 550, das nach Bedeutung des Ortes und der Schule bis auf 1320 Lire steigt; die Lehrerinnen sollen nie weniger als $^2/_3$ der betreffenden Summe bekommen. In Rom sind Lehrer und Lehrerinnen gleichgestellt, nur erhalten die letzteren nicht die vor kurzem den ersteren eingeräumten Alterszulagen.

nischen Budgets zu wiederholen. Sehen wir nun, was der Staat für den Elementarunterricht thut, indem wir das rein Materielle — wie die Beiträge desselben zu Schulbauten und ähnliche Unterstützungen finanzschwacher Gemeinden — außer Auge lassen. 2153 nicht technisch gebildeter Localschulinspectoren sind dazu bestimmt, in ihrem Ehrenamte die berufsmäßige Aufsicht zu unterstützen. Der überwiegenden Mehrzahl dieser delegati scolastici ist es nur darum zu thun, die Danksagungen der Aufsichtsbehörden einzuheimsen. Wir glauben, dass Italien trotz seines nur zu stark entwickelten Municipalgeistes noch weniger als andere Continentalstaaten das zur Selbstverwaltung erforderliche Personal besitzt; zunächst stehen ihm diejenigen aristokratischen Elemente nicht zur Verfügung, welche noch von einer Wiederherstellung der weltlichen Gewalt des Papstes träumen. In der Kammer haben sich mehrere oberitalienische Abgeordnete darüber beklagt, dass viele Localschulinspectoren — in der Provinz Brescia mehr als die Hälfte — dem geistlichen Stande angehören. Wenn aber die Gemeinderäthe den Sinn der Bestimmung, welche die Übertragung des Lehramtes an einen Seelsorger untersagt, nicht verstehen wollen und gerade zu den Geistlichen als Localschulinspectoren Vertrauen haben, so wird der Staat nicht viel dagegen thun können. Auch ohne dass es in der Kammer eine clericale Partei gibt, herrschen in derselben bezüglich der Frage des Religionsunterrichts zwei Hauptrichtungen. Die Einen wollen die absolute Confessionslosigkeit der Schule; die anderen sehen es nicht gern, wenn man an dem bestehenden Zustande rütteln will; am liebsten verbannten sie aus den Berathungen der Kammer jede Anspielung auf den Clerus und dessen Beziehungen zur Schule. Die im sogenannten Garantiegesetz (Gesetz vom 13. Mai 1871), Artikel 18 vorbehaltene Neuordnung des Kirchenvermögens ist vielleicht die letzte Gelegenheit, den niederen Clerus, der bis zur Gründung des Einheitsstaates national gesinnt war, unabhängig zu stellen, für die moderne Bildung zu gewinnen und auf der Seite der Nationalmonarchie festzuhalten. Soviel wir wissen, ist der Religionsunterricht, auch seitdem er nicht mehr obligatorisch ist, in allen Theilen Italiens sehr stark besucht; in einigen Gemeinden, wo die Eltern erst um denselben nachsuchen müssen, ist er es weniger. Mit Bedauern lesen wir Seite 8077 des Sitzungsberichtes der Kammer, dass manche Elementarlehrer die Religion verspotten und sich förmlichst zum Atheismus bekennen zu dürfen glauben.

Es gibt in Italien nur 147 Kreisschulinspectoren, so dass viele derselben nicht einmal alle Jahre sämmtliche Schulen ihres Kreises besichtigen können; den ersten Kreis jeder Provinz übernimmt der Provinzialschulrath neben seinen sonstigen Geschäften zur Inspection. Da jeder der 285 Bezirke seinen Inspector haben sollte, sind 71 weitere Stellen nöthig. Die Kreisinspectoren sind meistens gewesene Lehrer mit etwas höherer Bildung, welche in Gebirgsgegenden oder wo sonst die Eisenbahnen fehlen, sich den Kopf zerbrechen müssen, wie sie mit ihren geringen Tagegeldern in die entlegneren Orte kommen, deren Lehrer am meisten ihres Zuspruchs und ihrer Beaufsichtigung bedürfen. Zweimal hat man unter Baccelli Lehrer zu förmlichen Prüfungen eingeladen, um ihnen den Übertritt in diese bessere und gesichertere Laufbahn zu gewähren; es ist unnütz, die Sache vertuschen zu wollen, das Verhältnis der Unfähigen überstieg jedes Maß, nur ein kleiner Theil konnte zu den mündlichen Prüfungen zugelassen werden. Vielleicht dürfen wir hier die Bemerkung

machen, dass die Zahl derjenigen, welche sich in den verschiedenen Zweigen der Verwaltung zu den sogenannten concorsi (Concurrenzprüfungen) drängen, ohne die nöthige und in den Ausschreibungen näher bezeichnete Vorbildung zu haben, außerordentlich groß ist. Nach unserer Kenntnis der italienischen Umgangsformen und des Geschäftsganges war es eine unerhörte Ausnahme, als einmal ein Oberbeamter einem staatlich angestellten Bewerber, der mit Urlaub und — wir erinnern uns nicht ob mit halbem oder mit einem ganzen — Freibillet nach Rom gekommen war, um sich vor der Prüfungscommission zu blamiren, über die Vorbedingungen zu einer Verbesserung seiner Lage eine freimüthige Bemerkung machte.

In früheren Jahren war der Provinzialschulrath, dem ein Collegium von Mittelschuldirectoren und gewählten Privatleuten zur Seite steht, an der Spitze der Provinzialschulverwaltung; die jetzige Organisation hat dies Amt dem Regierungspräsidenten (prefetto) anvertraut, der natürlicherweise in den meisten Fällen nichts vom Unterrichtsfach versteht. Keinesfalls hat der Einfluss des obersten Verwaltungsbeamten der Provinz die Durchführung des Gesetzes über den obligatorischen Unterricht wesentlich erleichtert. Die Vorschriften des Gesetzes über die Schulversäumnisse sind in 27, sage sieben und zwanzig Gemeinden zur Anwendung gelangt. Eine dreihundertjährige Überlieferung wie in Deutschland lässt sich nicht durch gesetzliche Bestimmungen, wäre sie auch noch so vortrefflich, ersetzen.

Das Provinzialschulcollegium hat in vielen Fällen so wenig wie die anderen italienischen Mittelstellen das Recht der Entscheidung, sondern muss Fall für Fall an das Ministerium berichten. Darum kommen die Unterstützungen für kranke und hilfsbedürftige Lehrer erst mit monatelangen Verspätungen; der Durchschnitt betrug in einem der letzten Jahre 56 Lire 60 Cts., und 40 Lire war die durchschnittliche Entschädigung, welche der Staat den Lehrern für den Abendschulunterricht zukommen ließ; viel größer sind die Gaben des Ministeriums nur für einige wenige besonders Begünstigte. Die in die betreffenden Capitel des Budgets eingeschriebenen Summen werden gar nicht immer völlig ausgegeben und die verschiedenen Regionen des Landes sehr ungleich bedacht. Wenn jedoch Sicilien nur die Hälfte von dem bekam, was es nach der Zahl der Bevölkerung, der Schulen und der Lehrer hätte erwarten können, so versichert der Minister, dass die sicilianischen Gemeinden im ganzen ihr Lehrpersonal besser bezahlen, beziehungsweise seltener unter das gesetzliche Minimum heruntergehen als andere Gegenden. Ganz populär ist die Vorstellung, dass die Heimat des Ministers und des Generalsecretärs in solchen Stücken am besten wegkomme. Wir erwähnen dies als sittengeschichtlich bedeutsam, ohne die mühsame Arbeit einer Widerlegung zu übernehmen. Als Prämien für ausgezeichnete Lehrer finden wir einen Durchschnittsbetrag von 55 Lire 47 Cts. angegeben; wir hoffen, dass einige silberne und broncene Ehren-Medaillen, welche die Regierung seit kürzerer Zeit alljährlich an die hervorragendsten Lehrer und Lehrerinnen vertheilt, wenn nicht geradezu an die Würdigsten, so doch niemals an solche gelangen, welche ohne parlamentarische und andere Empfehlungen auf diese Auszeichnung würden verzichten müssen. Das Lehrpersonal verschiedener Städte genießt innerhalb seiner Berufsgemeinde Pensionsrechte; ein besonderer Lehrer-Pensionsfonds für das ganze Land wird von den Beiträgen der Lehrer und Gemeinden, sowie des Staates gebildet und

soll vom Jahre 1889 an seine Zahlungen aufnehmen. Im historischen Franciscanerkloster zu Assisi hat der Staat ein Waisenhaus für Lehrerknaben eingerichtet. Derselbe muthet den Gemeinden zu, ihren Lehrern und Lehrerinnen eine angemessene Entschädigung zu gewähren, wenn sie an den didaktischen Conferenzen theilnehmen, die unter der Leitung von Universitätsprofessoren, höheren Ministerialbeamten, Lehrerseminardirectoren u. s. f. alljährlich stattfinden.

Für königliche Taubstummeninstitute und Unterstützungen an Privatanstalten dieser Art finden wir in dem laufenden Budget 168 740 Lire ausgeworfen, leider keinen Pfennig für die Blinden, während es nach der Versicherung des Anwalts der Blinden in der Kammer an vereinzelten Unterstützungen nicht gefehlt hat. Nach Analogie der Verpflichtung für die Irrsinnigen und die Findelkinder müssten Provinz und Gemeinde für diese Unglücklichen eintreten; auch könnten, wie es scheint, die in diesem Lande so reich ausgestatteten milden Stiftungen zu Beiträgen angehalten werden. Allerdings ohne Abstimmung wurde dieses Jahr zum ersten Mal anerkannt, dass der Staat nach dem Wortlaut des Gesetzes für die schulpflichtigen Blinden zu sorgen habe, von denen nach einer veralteten Statistik aus dem Jahre 1869 sechstausend die Schule besuchen sollten.

Ehe wir die Lehrerseminare besprechen, müssen wir einen der Gründe, warum die Volksschulen schlecht gehen, kennen lernen. Das italienische Gesetz lässt zu den Lehramtsprüfungen auch solche zu, die niemals ein Lehrerseminar besucht haben; den Prüfungen wird, wie wir auch sonst sehen werden, ein zu großer Wert beigelegt, die Wirksamkeit der fachgemäßen Vorbildung verkannt. Italien hatte 1884 sieben Lehrer- und sieben Lehrerinnenseminare niederer Ordnung, einundzwanzig und dreißig dergleichen Anstalten höherer Ordnung, außerdem dreizehn, beziehungsweise dreißig von juristischen Personen oder von Privaten gegründete Seminare, von denen die meisten vom Staate Unterhaltungsbeiträge bekommen. Unter den Beilagen des Berichtes der Budgetcommission finden wir keine Angabe über den Grad dieser nicht-königlichen Anstalten, auch über die Zahl der Schüler und Schülerinnen haben wir vergebens eine Statistik gesucht. Der während der Ausarbeitung dieses Artikels erschienene Kalender des Unterrichtsministeriums (Stato del Personale addetto alla Pubblica Istruzione del Regno d'Italia) zählt im Ganzen 68 königliche Lehrbildungsanstalten auf. Von 1879—1883 sind 7955 Lehrer- und 18721 Lehrerinnenpatente ausgestellt worden, es fehlt demnach nicht am Personal schlechtweg, wol aber an genügend vorbereiteten Kräften. Der Seminarcursus dauert für diejenigen, welche in den zwei unteren Classen der Volksschule zu lehren wünschen, zwei, für diejenigen, welche die Lehrbefähigung für die ganze Elementarschule erstreben, drei Jahre. Zwei Vorbereitungsclassen für Mädchen bestehen seit mehreren Jahren, sind indessen erst vor kurzem durch eine Budgetbewilligung gesetzlich begründet worden. Infolge einer Prüfung kann man in jeden beliebigen Cursus eintreten, wodurch die gesetzliche Vorschrift, wonach die nicht in den Seminarien Vorgebildeten eine Lehrlingsfrist von zwei Jahren durchmachen müssen, umgangen wird. Unterrichtsgegenstände sind Italienisch, Arithmetik, Buchführung und Geometrie, Naturgeschichte, italienische Geschichte, politische Geographie, Zeichnen, Schönschreiben, Turnen, Gesang; ferner im Obercursus Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Pädagogie und

im Anschluss daran unter Leitung des Fachlehrers regelmäßiger Besuch und Unterricht an einer Elementarschule. Sämmtliche Kosten, mit Ausnahme der des Locals und des nicht-wissenschaftlichen Materials, trägt der Staat, die erstgenannten und den nicht vom Pensionspreis der Pensionäre gedeckten Aufwand für das Convict die Gemeinde. Die Lehrerinnenseminare haben außer ihrem Director zur Wahrung der guten Ordnung eine Hilfslehrerin, die nach einer Bestimmung vom Jahre 1860 der Aussprache wegen aus Toscana sein soll. Der Staat hat keine Fachschulen für die Vorbereitung seiner künftigen Seminarlehrer; von den zwei Anstalten, welche die Seminarlehrerinnen vorbereiten, wird später die Rede sein. Die Lehrerinnen sollen ihr Berechtigungszeugnis erst mit dem vollendeten achtzehnten Jahre, die Lehrer dasselbe ein Jahr später bekommen, die Ablegung der Prüfung wird indessen schon früher gestattet. Da fähige Schüler und Schülerinnen im Alter von zwölf Jahren bequem mit dem fertig sind, was in der Elementarschule gelehrt wird, so entsteht namentlich für die ersteren eine mehrjährige Lücke, in denen der Volkserzieher (und die Volkserzieherin) alle Aussicht hat, seinen bescheidenen Schulsack noch zu erleichtern. Neuerdings hat man den Vorschlag gemacht, die Lehreraspiranten zum Besuche entweder der Curse eines Untergymnasiums oder einer Realschule anzuhalten, ehe man sie in die Lehrbildungsanstalt aufnimmt.

2.

Obschon der oben angeführte Bericht der Budgetcommission einige Ziffern des Schuljahrs 1882/3, also jüngere Daten liefert, als die von der Generaldirection der Statistik herausgegebene „Einleitung zur Statistik des mittleren und höheren Unterrichts für das Schuljahr 1881/2", benützen wir doch des Zusammenhangs und der Symmetrie wegen die älteren Angaben. Italien besaß damals 68 königliche Realschulen niederer Ordnung (Gewerbeschulen), deren Erhaltungskosten mit Ausnahme der vom Staate getragenen Hälfte der Gehälter des Directors und des Lehrpersonals der Gemeinde obliegt, 118 den königlichen Schulen gleichgestellte, von denen 3 von Provinzen, 109 von Gemeinden, 6 von Stiftungen unterhalten wurden, und schließlich 227 Schulen dieser Kategorie ohne die Berechtigung zur Ausstellung von Schulabgangszeugnissen. In diesen 413 Schulen, welche zum größten Theil von den Söhnen der kleineren Bürger im Alter von 12—15 Jahren und zu einem kleineren Theil von denjenigen besucht werden, welche in die Realschulen höherer Ordnung übergehen wollen, waren eingeschrieben 23486 Schüler, am Ende des Schuljahres waren es noch 21236. Sehr ungleich ist die Vertheilung dieser Schulen in den verschiedenen Regionen des Königreichs; im südlichen Italien gibt es gar keine königlichen Realschulen. Auf je 100 besuchende Schüler der ersten zwei Classen wurden ohne Prüfung 7, infolge der Prüfungen 58 versetzt, 35 fielen durch oder ersparten sich die Mühe der Prüfung. Die in den Pensionaten lebenden Realschüler sind in einem bedeutend günstigeren Verhältnis versetzt worden als die außerhalb derselben wohnenden. An 216 verschiedenen Schulen fanden am Ende des dritten Cursus die Entlassungsprüfungen mit dem Ergebnis statt, dass 42% in der ersten Prüfungssession im Sommer, 32% nach den Nachprüfungen im Herbst das Abgangszeugnis erlangten. Zu den Abgangsprüfungen in den nicht-königlichen Anstalten entsendet der Provinzialschulrath einen besonderen Überwachungscommissär.

Der Director der scuola tecnica braucht als solcher keinen Unterricht zu ertheilen. An den 68 königlichen Anstalten lehrten 538 Professoren*) und 33 Supplenten und Assistenten, 172 lehrten gleichzeitig an anderen Schulanstalten, 216 mit königlichem Decret, 127 mit ministeriellem Decrete für das Jahr oder auf unbestimmte Zeit, 195 Jahr für Jahr ernannte Professoren erlitten als pensionsberechtigt Gehaltsabzüge. Die vorübergehend angestellten professori incaricati haben 1008, 1176 und 1344 Lire Gehalt, von dem sie genau wie ihre besser bedachten Collegen die staatliche Einkommensteuer zur Hälfte, nämlich mit $6^{3}/_{5}$ % bezahlen; die mit ministeriellem Decrete angestellte höhere Categorie bezieht von 1344 bis 1920 Lire, die mit königlichem Decrete angestellten titolari haben 1920, 2160 und 2400 Lire Anfangsgehalt, außerdem alle sechs Jahre, wenn in der Zwischenzeit keine persönliche Gehaltserhöhung gewährt worden ist, die Alterszulage eines Zehntels vom Gehalt. In Rom allein bekommen alle festangestellten Lehrer der Staatsschulen und ausnahmsweise auch die Jahr für Jahr angestellten incaricati der Realschulen niederer Ordnung eine verhältnismäßig bedeutende Wohnungsentschädigung.**) An der scuola tenica wird gelehrt: Italienisch, Geschichte und Geographie, Mathematik, Zeichnen; im zweiten und dritten Jahrgang auch Naturwissenschaften, Hygiene und Französisch; und im dritten Buchhaltung und Rechte und Pflichten des Staatsbürgers.

Ein Theil des Lehrerpersonals hat zwei und selbst vier Jahre an der Universität studirt; sehr viele sind gewesene Elementarlehrer, die nach wenigstens sechsjährigem Unterricht in der obersten Classe der Volksschule sich besonderen Prüfungen unterworfen haben; nicht wenigen hat das Ministerium auf Vorlage ihrer Zeugnisse und nach Anhören des Ausschusses des Oberstudienrathes die Lehrbefugnis zeitweilig oder dauernd ertheilt; ferner gibt es jährliche Specialprüfungen im Schönschreiben, im Französischen, in der Buchhaltung u. s. w., nach deren Ablegung man das betreffende Fach an der scuola tecnica lehren darf.

Wir möchten uns an dieser Stelle über die in allen italienischen Mittelschulen üblichen Versetzungen der Schüler ohne Prüfung und über die Prü-

*) Alle Lehrer der Mittelschulen, also auch der Seminare, mit Ausnahme der Turn- und Gesanglehrer, führen den Professortitel. Selbst der gebildetere Theil des Publicums verwechselt häufig die verschiedenen Rangstufen der „professori", wie auch die im Orchester mitspielenden Musiker genannt werden. Jeder der die Universität ordnungsmäßig absolvirt hat, ist laureato d. h. Doctor; der Titel wird indessen in echt italienischer Gesellschaft kaum gebraucht; nicht wenige Professoren wären gar nicht zur Führung desselben berechtigt, da sie ohne officielle Universitätsbildung infolge von concorsi ihre Stellung an Universitäten und höheren Instituten bekommen haben. Wir bemerken eine liebenswürdige Gewohnheit der Universitätsprofessoren u. s. f., die Lehrer an niedriger stehenden Anstalten gesellschaftlich wie Collegen zu behandeln, andererseits eine ungewöhnliche Zuvorkommenheit der gewesenen Schüler gegen ihre Lehrer.

**) Von dem neuerdings allen staatlicherseits angestellten Professoren und Lehrern eingeräumten Vortheil, jährlich 2 mal auf der Eisenbahn um geringeres Fahrgeld reisen zu dürfen, glauben wir nur in einer Anmerkung berichten zu sollen. Der Staat, Besitzer der meisten Linien, thäte wohl besser daran, wenn möglich allen Fahrgästen die gleichen Vergünstigungen genießen zu lassen und sich eine besondere Buchführung zu ersparen. Man würde vielleicht eher zu einer auskömmlichen Bezahlung des Lehrpersonals kommen, wenn derartige kleine Abschlagszahlungen unterblieben.

fungen selbst aussprechen. China ausgenommen, wird schwerlich in einem anderen Lande so viel Zeit mit Prüfungen verloren wie in Italien. Es hat beinahe den Anschein, als ob Eltern und Vormünder der Jungen ein förmliches Recht auf das Geprüftwerden der letzteren haben. Sein Urtheil über das Wissen des Zöglings ist der Lehrer verbunden in Zahlen auszudrücken. Von Null geht es bis zum Maximum zehn; sechs in der Prüfung ist zur Versetzung, beziehungsweise Entlassung genügend. Ein jährlicher Durchschnitt von sieben Punkten berechtigt zur Versetzung ohne Prüfung in jedem einzelnen Fache. In den classischen Schulen und in den Seminarien wird einfach der Durchschnitt berechnet, was uns in Widerspruch mit den Bedingungen eines disciplinarischen Einflusses zu stehen scheint. In den technischen Anstalten lassen umsichtige Lehrer und Directoren die guten Noten der ersten Schulmonate nicht gelten, wenn die letzten Arbeiten und Antworten dem Lehrer eine schlechtere Meinung von dem Schüler beigebracht haben. Man sollte glauben, dass bei der Möglichkeit der Entbindung von der Prüfung diejenigen Schüler, die im Laufe des Jahres sich wenig Mühe gegeben haben, auch nicht den Vortheil der Prüfung am Ende des Schuljahrs genießen, dass dieselben sich vielleicht nur auf die fleißigen, aber mittelmäßig begabten Schüler erstrecken sollten, denen man aus Gleichheitsmacherei die Prüfung nicht schenken will, obschon man deren Ausfall ganz gut im voraus weiß. Mit anderen Worten, man könnte der Ansicht sein, dass nur die Schüler, welche 6—10 im Durchschnitt haben, in der ersten Prüfungssession zugelassen werden dürften; statt dessen schließen erst vier Punkte aus, welche natürlich nur den allerschlechtesten gegeben werden. Auf diese Weise lässt man den Zufall walten, auf den vertrauend sehr viele Schüler in den letzten Wochen oder Monaten angestrengt arbeiten, während sie sich die längste Zeit des Schuljahrs hindurch der methodischen Einwirkung des Lehrers entzogen haben. Fällt nun der Schüler in der Sommersession durch oder ist er wegen mangelnder Kenntnisse oder schlechten Betragens von den Sommerprüfungen ausgeschlossen worden, so hat er alle Chancen in der zweiten Prüfungsperiode durchzukommen. Zur Zeit des Ministers Baccelli hat man einzelnen Schülern in wenigen Monaten dreimal gestattet, ihr Glück zu versuchen. Unter diesen Umständen ist es kein Wunder, dass eine sehr kostbare Zeit mit Prüfungen ausgefüllt wird, die bei dem herrschenden Misstrauen gegen die Lehrer, wo es nur möglich ist, schriftlich und mündlich stattfinden. Wir kennen eine Realschule erster Ordnung, welche 26 Tage im Sommer den Prüfungen widmet, so dass einschließlich der Nach- und Aufnahmsprüfungen die Schulzeit um volle sechs Wochen verkürzt wird.

Die Zahl der Schulstunden erscheint etwas hoch bemessen, und bis ins Parlament hinein hat man die Überanstrengung der Jugend beklagt. Allein man vergisst, dass wegen der sehr vielen Feiertage der Stundenplan nicht gar zu oft eingehalten wird. Diejenigen Schüler welche die Versetzung in jeder Weise verdient und gelernt haben, methodisch zu arbeiten, müssen kaum zu viel ihrer freien Zeit mit Hausarbeiten zubringen. Früher oder später wird man wol den Versuch machen, die Zahl der Wochenstunden etwas zu verringern, die Schule aber weniger oft zu unterbrechen. Der gleichzeitige Schul- und Ferienanfang im ganzen Lande hat zu Klagen Anlass gegeben. Die Hauptferien, von Mitte Juli bis zu Anfang October, sind zu lange, auch wenn man die klimatischen Verhältnisse im Auge behält. Ein von sämmtlichen Prüfungen

dispensirter Schüler muss $3^{1}/_{2}$ Monate und darüber des Unterrichts entbehren, weil derselbe erst nach Beendigung des Prüfungsgeschäftes wieder aufgenommen wird. Mehr als einmal haben uns offenherzige Schüler gestanden, dass ihnen mit der Versetzung nach der ersten Prüfung ein schlechter Gefallen geschehen ist, weil ihnen die moralische Kraft fehlte, ohne äußeren Zwang in den Schulferien zu arbeiten. Ferienarbeiten sind in Italien nicht üblich, auch wird im Laufe des Jahres zu wenig corrigirt. Da alles sich um die Noten dreht, so wären unbeeinflusste Hausarbeiten sehr schwer zu erlangen. Einen ungeheuern Nachtheil hat die italienische Schuljugend durch das Mangeln guter Handbücher; die aus dem Deutschen und Englischen übersetzten Bücher bieten nicht immer genügenden Ersatz. Schon 1874 bekümmerte sich Bonghi, indessen mit geringem Erfolge, um diese Lücke. Viele Professoren an Mittelschulen halten Vorlesungen, als wenn sie Universitätsstudenten vor sich hätten; die armen Jungen müssen stundenlang nachschreiben und bisweilen die von dem Professor nicht gelieferten Notizen in den öffentlichen und Universitätsbibliotheken vervollständigen. In der Ferne machen die durch die Abendbesuche der Schüler mitverursachten steigenden Ziffern der Leser der staatlichen Bibliotheken einen sehr befriedigenden Eindruck. Unmethodische Benutzung mehrerer sich widersprechender Handbücher zu gleicher Zeit kommt vor, ein Circular vom Jahre 1879 führt bereits den nicht seltenen Fall an, dass mittelmäßige oder schlechte Bücher adoptirt worden sind, weil man den schriftstellernden Collegen an der Einführung seines Werkes zu hindern nicht den Muth hat. Unglaublich ist es, welch unverständiges Zeug von verschiedenen Provinzialschulcollegien als für die betreffenden Schulen geeignet anerkannt worden ist. Ein im vorigen Jahr von Baccelli niedergesetzter Ausschuss hat nunmehr diese Missbräuche vor allen blosgelegt, die Sache liegt nunmehr zur endgültigen Entscheidung vor dem Oberstudienrath. Eine wie wir glauben gut unterrichtete Zeitung berichtete neulich Folgendes: Kein einziges Abcbuch wurde gut befunden, von 115 Lesebüchern seien 23 nicht etwa empfehlenswert, sondern annehmbar, desgleichen von 32 Grammatiken 2, von 73 Rechenbüchern wiederum 2, im ganzen von 272 Büchern für die Volksschule 32 in gewissem Sinne brauchbar. Was die Bücher für die Mittelschulen anbelangt, so seien in zwei Fächern 92 auf 204 vorgelegte zuzulassen u. s. f. Nach dem Wortlaute des Preisausschreibens können einige für Professoren der Mittelschulen ausgesetzte Preise nicht mit entsprechenden Schulbüchern gewonnen werden, obschon dies im Interesse der Schule wichtiger wäre als die Erweckung und Förderung des wissenschaftlichen Geistes bei denjenigen, die durch die Richtung auf akademische Arbeit sehr oft von ihrem eigentlichen Berufsleben abgelenkt werden. Das schriftstellerische und wissenschaftliche sollte nicht auf Kosten des pädagogischen Verdienstes bevorzugt werden. Die besten Kräfte in den Mittelschulen werden beinahe planmäßig darauf hingewiesen, den höheren Unterricht aufzusuchen, was man, ohne Anhänger von geschlossenen Kasten zu sein, bedauern kann. Würde man sich dazu entschließen, bei einer durchaus unvermeidlichen Erhöhung der Gehälter dieselben nicht mehr nach dem Grade der Schule, sondern nach dem Werte der Lehrenden zu bemessen, eventuell größere Personalzulagen zu geben, so wäre vielleicht öfters zu verhindern, dass sehr wertvolle Erfahrungen für die Mittelschulen verloren gehen.

Das Abgangszeugnis der scuola tecnica berechtigt seit wenigen Jahren ohne Aufnahmsprüfung zum Eintritt in das vierclassige Istituto Tecnico (Oberrealschule, Realschule erster Ordnung). Mittelst Prüfung kann der Privatstudent in jeden beliebigen, besonders in den zweiten Cursus eintreten. Letzteres geschieht mit um so geringerer Schwierigkeit, als der Lehrplan des Instituts manches wiederholt, was schon in der unteren Schwesteranstalt gelehrt worden ist. Zu einer organischen Verbindung beider Anstalten hat man öfters schon den Anlauf genommen. Der erste Jahrgang ist allen Schülern gemeinsam, im zweiten richtet man sich bereits bei einigen Fächern nach dem Bedürfnis des späteren Berufs, im dritten und vierten werden neben den Fächern der allgemeinen Bildung gewisse Specialfächer gelehrt. Die Sectionen für Feldmesser und Agronomen sind seit dem Jahre 1877 immer getrennt; den künftigen Landwirten steht zwar ein Versuchsfeld zu Gebote, allein viele Fachleute halten den Unterricht für nicht technisch genug. Die industriellen Sectionen, deren Zöglinge in den Fabriken sogar gesucht sind, nehmen besondere Rücksicht auf das locale Bedürfnis; in Como hat es sich der Staat als Unterrichtsbehörde angelegen sein lassen, die wieder in Aufschwung kommende Seidenweberei zu unterstützen. Der Hauptkern des Instituts, die mathematisch-physische Abtheilung, die am allermeisten der deutschen nichtclassischen Mittelschule entspricht, während die übrigen Sectionen Fachschulen sind und es sein wollen, bereitet die Jünglinge vorzugsweise zum Eintritt in die mathematisch-naturwissenschaftliche Facultät der Universität vor. Das technische Obergymnasium wird oft an Bedeutung von der Handelsabtheilung übertroffen. Wenn sich die Zöglinge dieser letzteren wirklich dem selbstthätigen Handel und Erwerbe im In- und Auslande zuwendeten, so würden wir wenig gegen dieselbe einzuwenden haben; obschon wir auf der Seite derjenigen stehen, welche eine Verquickung der professionellen Vorbereitung mit der allgemeinen Bildung für wenig wünschenswert halten und schon aus wirtschaftlichen Gründen bedauern, dass zu viele gering und mittelmäßig begabte junge Leute auf den Bänken der Mittelschule sitzen, anstatt um so viele Jahre früher in das praktische Leben einzutreten und nachher die Lücken ihrer Bildung durch Privatfleiß auszufüllen. Unglücklicherweise züchten aber diese Handelsabtheilungen förmlich den künftigen Staatsbeamten mittlerer Kategorie*) und verstärken jene in Italien ohnehin sehr entwickelte Tendenz, alles von der Regierung zu erwarten und auf jede Initiative zu verzichten. Wenn wir es auch ablehnen müssen, die schon berührte Anstellungsmanie als einen pathologischen Zug der italienischen Gesellschaft zu schildern, so ist es kaum ein Trost für uns, dass, wenn Ministerien, Oberrechnungskammer und dergleichen eine Anzahl Stellen ausschreiben, die gewesenen Zöglinge der Handelsabtheilungen der Institute sehr oft über Doctoren juris den Sieg davontragen. Die Handelsschüler schreiben oft eine sehr unleserliche Hand, weil sie ebensowenig in der Kalligraphie wie im Kopfrechnen geübt werden. Es wäre gewiss gut, wenn man ihnen zumuthete, drei fremde Sprachen zu lernen, während sie jetzt neben

*) Die italienischen Staatsbeamten sind in drei Kategorien eingetheilt, von denen die erstere die leitende ist, die zweite Buchhaltungsaufgaben besorgt, die dritte Archiv- und Expeditionsarbeiten hat. Von 150 Beamten des Unterrichtsministeriums gehören beispielsweise 71 der zweiten und dritten Kategorie an.

französisch entweder deutsch oder englisch studiren. Znr Zeit ist die Gelegenheit zu einer dritten fremden Sprache nur in einem Dutzend Institute geboten. Vor uns liegt der Voranschlag eines königlichen Instituts erster Ordnung mit etwa dreihundert Schülern und einer Ausgabe von 156 498 Lire für das Budgetjahr 1883. Der Staat bezahlt die Hälfte des Gehaltes des Directors (dasselbe beträgt 6000 Lire), der Professoren (einschließlich der Alterszulagen je 1600 bis 2904), des Turnlehrers (1200 Lire), der Supplenten und die ganze Wohnungsentschädigung der hierzu Berechtigten; die Provinz die zweite Hälfte der Besoldungen, 8 Assistenten und einen Mechaniker, 16000 Lire für die wissenschaftlichen Sammlungen und Laboratorien und über 15000 Lire für die Secretäre und das Dienstpersonal; 4700 Lire sind als Ausgabe der Gemeinde für Instandhaltung des Gebäudes, Schuleinrichtungen und Brennmaterial angesetzt.

1881/82 gab es in Italien 41 königliche, 21 den königlichen gleichgestellte technische Institute, außerdem 14 von Provinzen, Gemeinden oder Privaten gehaltene. Von 7291 Eingeschriebenen waren am Ende des Schuljahrs noch 6451 übrig; ferner gab es 567 Zuhörer, die indessen nur einen oder mehrere bestimmte Lehrgegenstände zu studiren berechtigt sind. In den ersten drei Classen der königlichen Institute wurden 15% ohne, 60% infolge der Prüfungen versetzt, 22% fielen durch und 3% stellten sich nicht zu denselben. An den Schlussprüfungen die unter Aufsicht eines oder zweier Regierungscommissäre an 40 königlichen, an 20 gleichgestellten und 3 nicht gleichgestellten istituti stattfanden, nahmen 1483 Zöglinge theil, von denen 510 nach der ersten Session, 560 nach einer oder mehreren Nachprüfungen im Herbste das Zeugnis erhielten. Von dem Lehrerpersonal, 451 mit königlichem, 187 mit ministeriellem Decrete angestellte Pensionsberechtigte, 77 vorübergehend Beauftragten und 30 Supplenten, lehrten 493 allein am Institute.

Wegen ihres specifischen Charakters geben wir nur ein paar Zahlen über die den technischen Fachcursen verwandten nautischen Institute. Es gab deren 25, worunter 20 königliche mit 661 eingeschriebenen und 579 am Ende des Jahres fortstudirenden Schülern, abgesehen von 145 beziehungsweise 126 Hörern. Ihre sechs Abtheilungen sind für folgende Berufsarten bestimmt: Capitäne für die große Küstenfahrt, Schiffsbauer und Maschinisten zweiter Classe, Schiffscapitäne, Schiffsbauer und Maschinisten erster Classe. Der Niedergang der Segelschiffahrt wirkt seit Jahren auf die Frequenz dieser Anstalten ein.

Bei den Ernennungen für die technischen Institute ist der concorso beliebt. Derselbe kann per titoli sein, in welchem Falle man seine Zeugnisse über Vorbildung und Carrière sowie allenfallsige Veröffentlichungen vorlegt, und dies thun besonders solche, die sich sehr sicher fühlen oder die Vortheile ihrer augenblicklichen Stellung auf das Spiel zu setzen fürchten. An den fast immer nachfolgenden Concurrenzprüfungen können unter Nachweis, dass einige Vorbedingungen erfüllt sind, Geeignete und Ungeeignete theil nehmen. Da es nicht jedermanns Sache ist, die Ausgabe einer Reise nach Rom zu tragen, so haben die daselbst wohnenden oder in der Nähe sich aufhaltenden Bewerber den Vorzug, sich geltend machen zu können. Mehrfach hat man es für zulässig gehalten, das Datum der Prüfung den abwesenden Bewerbern zu telegraphiren, ohne ihnen mehr als die zur Reise nöthige materielle Zeit zu lassen.

Das Ministerium ernennt für jeden einzelnen Lehrstuhl oder wenn mehrere Lehrstühle gleichen Faches erledigt sind, für jedes Fach eine besondere Prüfungscommission, deren Vorschläge die Regierung auszuführen pflegt, ohne derselben, die sich gleich nach der Berichterstattung an den Minister auflöst, Kenntnis von dem Geschehenen zu geben. Die Commission ist zwar an gewisse Gesetzesvorschriften gebunden, verfährt aber im Ganzen selbstständig. Das Ministerium kann bei der Auswahl der Commissäre von Nebenrücksichten geleitet sein, enthält sich indessen nach dem Zusammentritt derselben jeder Betheiligung an der Arbeit, ohne Auskunft weder anzubieten, noch zu verweigern. Das Unglück ist, dass die Commissäre sich nicht immer genügend Zeit nehmen, und der Mangel einer Tradition tritt oft in störender Weise hervor. Wie natürlich, beschweren sich alle jene, welche eine erste oder eine besser dotirte Stelle nicht bekommen haben, über ihre Richter, und da die italienische Skepsis häufig genug geräuschvoll ist, wird die Wahrhaftigkeit der Schlussergebnisse solcher Concurrenzprüfungen auch im Publicum vielfach angezweifelt. Ob die fünf Commissäre einstimmig oder mit der Mehrheit von drei oder vier Stimmen ihre Vorschläge einreichen, das spätere Verhalten des Candidaten in der Schule selbst kann der Commission unrecht geben. Im Verhältnis zu dem, was in den Concurrenzprüfungen in den Ministerien und den obersten selbstständigen Verwaltungen vorkommt, darf eine große Unparteilichkeit von seiten der betheiligten Professoren der höheren und mittleren Schulen bei der Auswahl der Vorzuschlagenden angenommen werden. Vielleicht ist es der Mühe wert, eine Anecdote zu erzählen, die uns in mehrerer Beziehung charakteristisch erscheint. Ein hochachtbarer Universitätslehrer und Senator, dem es nur ein Wort gekostet hätte, um selbst Mitglied der betreffenden Commission zu werden, hatte die Idee einen Schützling zum zweiten Mal dem Unterrichtsminister zu empfehlen. Der letztere schickt den Brief des Senators mit einer schriftlichen Anfrage, welche Aussichten jener Bewerber habe, an die Commission, deren Referent und Correferent eben ihre an die Commission zu richtenden Vorschläge ausarbeiten. Das sieht wie eine Pression aus, sagte der eine Herr zum anderen. Seine Excellenz kann nach dem Wortlaut des Gesetzes mit oder ohne unsern Vorschlag den Mann ernennen. Am besten ist es wol, denselben, der nicht zu den vorzüglicheren Bewerbern gehört, gar nicht zu classificiren, damit man weniger versucht sei, an eine Ernennung außer der Reihe zu denken. Unser Gewährsmann versichert, dass der Empfohlene auch heute noch nicht angestellt sei, und niemand habe Vorstellungen über die Nichtbeantwortung der ministeriellen Anfrage erhoben.

Ein weniger befähigter Bewerber erhält manchmal die Stelle, weil er dieselbe provisorisch inne hat. Allerdings sagt das Gesetz, dass die vorübergehende Verwaltung einer Lehrerstelle kein Anrecht auf das Definitivum gebe. Die provisorische Stelle ist aber um so viel schlechter bezahlt und den Schülern und Schulleitern gegenüber um so viel schwerer zu versehen als die definitive, dass die Commission aus Billigkeitsrücksichten leicht die Ansicht gewinnt, der die Stelle innehabende Bewerber, der oft genug den Unterricht im neuen Schuljahr bereits aufgenommen hat, sei allen Mitbewerbern gleich, und dann ist natürlich kein Grund vorhanden zu ändern; vielleicht gewährt man dem geschicktesten Nebenbuhler eine Gehaltserhöhung auf seiner alten Stelle. Bisweilen werden trotz des concorso weniger fähige Professoren übernommen,

wenn eine Anstalt von der Provinz oder der Gemeinde an den Staat übergeht. Die Beeinflussung der Regierung durch Abgeordnete und Senatoren zeigt sich in der provisorischen Anstellung, der ohne concorso die Beförderung bis zum Marschallstab mit einer Besoldung von 2640 Lire folgen kann. Die Einrichtung vorläufiger Parallelcurse an größeren Anstalten gibt ebenfalls gute Gelegenheit zu Freundschaftsdiensten.*) Weltgewandte Leute wissen sich der Berichte der Directoren zu bedienen, obgleich die letzteren, der Vielheit und der Verschiedenartigkeit der Fächer wegen, nur über einen Theil ihres Personals ein gegründetes Urtheil haben können.

Nicht wenige Professoren glauben eine hervorragende Befähigung darzuthun, wenn sie recht viele Schüler versetzen und hohe Noten geben. Man erzählt von solchen, die ihr ganzes Leben lang niemand haben durchfallen lassen. Nur durch häufige und sorgfältige Inspectionen während der Schulzeit, zu denen mit dem jetzigen Budget kaum die Möglichkeit gegeben ist, könnte die Regierung über den Wert ihrer Professoren ins reine kommen. Die zu den Schlussprüfungen abgeordneten Commissäre können nicht immer encyklopädisch gebildet sein, jedenfalls ist es trotz ihnen vorgekommen, dass Schüler, welchen im Sommer an besseren Anstalten die Versetzung in den Obercursus verweigert wurde, im Herbste an einem dritten Orte das Abgangszeugnis erlangten. Die Aufsicht während der Schlussprüfungen wird sehr ungleich gehandhabt, so dass in einzelnen Fächern die schlechteren Lehrer eine bessere Figur machen als die gewissenhafteren, die ihre Zöglinge am Abschreiben von den Kameraden zu hindern und den nicht seltenen Versuch, die verlangten schriftlichen Arbeiten von außen in das Prüfungszimmer zu bringen, zu vereiteln wissen. Auf Schulanecdoten möchten wir uns nicht einlassen, aber ein häufig erzähltes Geschichtchen, das allerdings mehr in den nächsten Abschnitt gehört, dürfen wir wol nacherzählen. In Neapel entschloss sich einmal eine Commission im letzten Augenblick, nicht mehr die ganze vorausbestimmte Übersetzung aus dem Griechischen zu verlangen, sondern einen Satz weniger. Alle Privatstudenten lieferten die Übersetzung auch des weggelassenen Satzes.

3.

1881/82 gab es in Italien 728 Lateinschulen oder Untergymnasien mit 42811 Schülern, von denen zu Ende des Jahres noch 39942 ausharrten. Nur 114 dieser fünfclassigen Gymnasien mit 13785 Schülern waren königlich. unter den 79 gleichgestellten mit 6417 Schulern waren 49 Gemeinde-, 29 Stiftungsanstalten und eine bischöfliche; von den nicht-gleichgestellten 535 mit 22609 Gymnasiasten hingegen standen unter bischöflicher Leitung 241 Gymnasien und 11335 Zöglinge. In den bischöflichen und Privatgymnasien ist der Procentsatz derjenigen, die am Ende des Jahres aufsteigen dürfen, größer als in den königlichen, an denen infolge einer Prodidactorial-Verordnung vor der Annexion Sicilien verhältnismäßig am reichsten ist. In der Statistik der Abgangsprüfungen, die an 219 Anstalten stattfanden, erscheinen die Schüler der bischöflichen mit denen der Stiftungsgymnasien

*) Die Belohnung patriotischer Verdienste durch Anstellungen im Lehrfach wie in anderen Dienstzweigen soll in der ersten Zeit nach der Neugründung des Staates ungleich häufiger gewesen sein als jetzt.

vermengt. Von den ehemaligen Zöglingen der Gemeindegymnasien bekamen 85, von denen der Privatgymnasien 71, von denen die angeblich unter väterlicher Aufsicht studirt hatten, 59% die sogenannte licenza. Wir müssen das „angeblich" des vorigen Satzes erläutern. So wenig als andere glauben wir, dass in diesem relativ armen Lande sich 1561 Schüler privatim zu den Abgangsprüfungen der Untergymnasien vorbereitet haben; wir nehmen vielmehr an, dass die bischöflichen und überhaupt die Privatgymnasien im Interesse ihrer Anstalten dafür Sorge tragen, dass nur ihre besseren Schüler sich in dieser Eigenschaft zur Prüfung melden und die schlechteren als Privatstudenten einschreiben lassen. Dem Anscheine nach stehen die im Verhältnis von 75% entlassenen Zöglinge der königlichen Gymnasien ihren Kameraden an den anderen Prüfungsanstalten nach, von denen 84% das Reifezeugnis erhielten. Der wahre Grund ist indessen der, dass die meisten Gymnasiasten der Privatinstitute und die meisten Privatstudenten mit den ersteren geprüft werden. Unter den 782 Professoren der k. Gymnasien lehren 606 in ihrer Anstalt allein. Ist diese Zahl richtig, so ist die andere falsch, dass nämlich 122 andere staatliche Einnahmen im Lehrfach haben. Das Untergymnasium (ginnasio) hat einen Director und fünf Classenlehrer; wenn Geometrie, Arithmetik, Zeichnen und Naturwissenschaften von einem oder von zwei incaricati gelehrt werden, so bleiben für den Ordinarius folgende Fächer: Italienisch, in den neapolitanischen Provinzen auch französisch, Latein, vom vierten Jahrgang an Griechisch, Geschichte und Geographie. Der Turnlehrer lehrt gewöhnlich an mehreren Schulen der Stadt; nach dem diesjährigen Budget gibt es im Lande deren 225 staatlich angestellte mit 175700 Lire Gehalt.

Obergymnasien mit besonderer, wenngleich oft mit der Lateinschule in einer Person vereinigten Verwaltung hatte Italien 1881/2 329 mit 12390 Schülern, von denen am Ende des Jahres 984 weggeblieben waren. Die 84 kgl. Obergymnasien hatten allein 6623 beziehungsweise 5995 Schüler. Der Unterricht wurde von 584 Professoren ertheilt, von denen 464 ausschließlich an ihrem liceo lehrten. In den zwei unteren Classen waren am Ende des Schuljahres 8581 Zöglinge eingeschrieben, von denen 1603 ohne Prüfung in den Obercursus übertreten durften, 5376 bestanden die Prüfung, 1236 fielen durch, und 366 machten die Prüfung gar nicht mit. An 119 Anstalten unterwarfen sich 3502 Obergymnasiasten der Abgangsprüfung, 1192 kamen in der ersten Session, 1377 in der zweiten Session durch. Die ehrenvolle Entlassung ohne Prüfung erhielten 371, also im Verhältnis außerordentlich viel mehr als in den Untergymnasien; bei denen wir nur 338 dieser Kategorie angemerkt finden.

Die ehrenvolle Entlassung aus dem Gymnasium und Obergymnasium (nicht in den anderen Mittelschulen) ist an die Bedingung geknüpft, dass der Schüler in allen Cursen und in jedem Fach acht oder mehr Punkte verdient habe. Bei sieben Punkten erspart er sich nur die Mühe der Prüfung, ohne dass ihm das ehrende Prädicat in das Zeugnis gestellt werde. Die Absicht Baccelli's, unter dem ein königliches Decret die licenza d'onore einführte, soll gewesen sein, den Klosterschulen und Privatinstituten jene Zöglinge zu entziehen, die in den königlichen und gleichgestellten Anstalten hoffen dürfen, durch Fleiß und Tüchtigkeit den Prüfungen enthoben zu werden. In der Kammer wurde das Decret als gegen den Wortlaut des Unterrichtsgesetzes verstoßend angegriffen, eine übergroße Mehrheit gab aus politischen Gründen dem Minister recht. In

der Sache selbst sind wir mit dem Exminister einverstanden. Wenn Professoren jahrelang bei der nicht immer stillschweigenden Controle der Schüler im Stande sein sollen, Einzelne ohne Grund mit guten Noten auszuzeichnen, dürfen wir uns nicht einbilden, dass sie in den Prüfungen selbst ehrlich zu Werke gehen

Der Wert der italienischen Lyceen ist sehr ungleich. Unsere Leser bedürfen kaum eines Hinweises darauf, dass das Latein viel leichter für die Italiener ist als für die Deutschen, wenn sie aber darum beispielsweise eine gründlichere Kenntnis des Griechischen erwarten als bei uns, so täuschen sie sich. Die Anecdote, dass über ihre Examinatoren erzürnte Obergymnasiasten nach einem in der Finanz- und politischen Geschichte Italiens berühmt gewordenen Vorfall in Neapel ausgerufen hätten: „Nieder mit Xenophon, es lebe Lobbia", können wir als erfunden bezeichnen. Man glaubt, dass Baccelli den Unterricht der Philosophie als Lycealfach abgeschafft hätte, wenn das Gesetz vom 13. November 1859 nicht sämmtliche Lehrfächer namentlich aufführte. Solange das heutige Prüfungssystem fortdauert, ist kaum zu hoffen, dass die an einzelnen Orten versuchte und immer wieder aufgegebene Einführung einer fremden Sprache als facultativen Unterrichtsgegenstandes gute Früchte trage. Dass die Zöglinge der höheren Mittelschulen Italiens intensiver als die im gleichen Alter stehenden Nordländer an den Vergnügungen der Gesellschaft u. s. w. theilnehmen, ist für die Schule und deren erzieherischen Einfluss bedeutsam. Wenn wir von letzterem bisher nichts gesagt haben, so ist dies nicht aus Vergesslichkeit geschehen; die Frage ist sehr complex, und wenn man nicht muthwillig reizen will, nicht auf Grund persönlicher Erfahrung allein zu beantworden. Überdies sind wir der Meinung, dass mit dem immer mehr in Aufnahme kommenden Fachlehrersystem, infolgedessen beispielsweise ein Junge in den technischen Instituten täglich mit fünf oder sechs verschiedenen Lehrern arbeitet oder faulenzt, ein solcher Einfluss nur in seltenen Fällen stattfinden kann. Außerordentlich häufig spricht man in Italien von der Disciplin; es ist in der That bei dem lebhaften Temperament der Schüler oft sehr schwer, die äußere Ordnung aufrecht zu erhalten, wenn es sich nicht um Lehrgegenstände handelt, welche die Phantasie lebhaft beschäftigen oder für die Schlussprüfung und den künftigen Beruf besonders wichtig sind. Nur in den technischen Instituten mit ihren disparaten Unterrichtsfächern scheint es vorzukommen, dass einzelne derselben jahrelang nicht Gegenstand der Schlussprüfung sind. In diesem Jahre ist man, was die classischen Schulen anbetrifft, zu dem alten Brauche zurückgekehrt, die Themata von der Central-Commission geben zu lassen und hat dieselben, was eine Neuerung ist, am Morgen des Prüfungstages an die Localcommissionen telegraphirt.

1882 lud der Minister alle ehrenvoll Entlassenen der Lyceen zu einem Wettkampf im italienischen Aufsatz nach Rom, derselbe fiel schlecht aus, und kein besseres Ergebnis hatte die Wiederholung des Experiments im folgenden Jahre. Der letzte Gesammtbericht der Specialcommission für die Lycealprüfungen des Jahres 1883 betont,*) dass die Aufgabe desselben wesentlich kritischer Natur sei, spricht jedoch unumwunden „von dem schmerzlichen Fortschritt des Verfalls, den wir in den Berichten der zwei vorhergehenden Jahre beklagen mussten". Nach einem Baccelli'schen Decret sollten die Pro-

*) Ministero della Pubblica Istruzione. Bolletino ufficiale. vol. X. Maggio 1884.

fessoren die Themata selbst wählen; für den Aufsatz sei dasselbe zu oft schöngeistigen, aus einer pessimistischen Weltanschauung hervorgegangenen oder sonst nicht zu empfehlenden Büchern entnommen worden. Die Obergymnasiasten hätten in vielen Fällen Mangel an Gedanken und Unwissenheit im Thatsächlichen verrathen, schlecht geschrieben und selbst Rechtschreibefehler gemacht. Die lateinisch-italienischen und italienisch-lateinischen Übersetzungen gäben zu erkennen, dass die Durchschnittskenntnis im Lateinischen in den Lyceen noch immer sehr gering sei. Die Übersetzung aus dem Griechischen (schriftliche Übersetzung in das Griechische wird nicht verlangt) sei so ausgefallen, dass man zweifeln müsse, ob es die aufgewandte Zeit lohne. Während man an einigen Anstalten nichtclassische und zu schwierige Autoren gewählt habe, beschränke man sich in vielen auf Xenophon, vorzugsweise auf die Cyropädie und gebe sogar den Text den Jungen autographirt in die Hände. Das Ausbleiben formeller Beschwerden könne kein Beweis sein, dass keine Ungerechtigkeiten begangen werden, weil die allgemeine Nachsicht gegen die Candidaten leider alle Unregelmäßigkeiten der Prüfungen verschleiern; niemand beklage sich, weil alle ein Interesse daran haben, die Unordnung, aus der sie Vortheil ziehen, fortdauern zu lassen. Wenn die Prüfungen strenge wären, wie sie sein sollten, würde man das Bedürfnis der Gerechtigkeit empfinden. So zeige sich der Mangel an sittlicher Erziehung auch in den Prüfungen, und das Stillschweigen beim Unrecht, welches nütze, beginne für die jungen Leute schon in den ersten Handlungen ihres Lebens. Die Untercommission für die Mathematik, die letzte der vier schriftlichen Arbeiten, habe nach fleißigem Studium der Thatsachen die Überzeugung gewonnen, dass der Unterricht in diesem Fach in 34 Lyceen kaum genügend, in 41 sehr ungenügend sei und in vielen gar keinen wissenschaftlichen Wert habe. Die Prüfungsarbeiten bewiesen, dass in den Untergymnasien die Grammatik nicht recht gelehrt worden sei; die Vorbildung entspreche nicht den Voraussetzungen des Obergymnasial-Unterrichtes. Mit gutem Grunde beklagt der Bericht, dass die Privatanstalten durch kühne Versprechungen von Zeitersparnis die Eltern verführen, ihnen ihre Kinder anzuvertrauen, die sie mit Kenntnissen, die kaum für die unteren Classen ausreichen würden, zur Lycealprüfung führen. Den Schulbehörden benenne man gute Lehrer, die nur auf den Ankündigungen erscheinen, und lasse den Unterricht durch Leute ertheilen, die nicht das geringste Berechtigungszeugnis haben. Die zwei nicht der Regierungsschule angehörigen Prüfungscommissäre hätten oft kein anderes Interesse, als unter dem Scheine der Unparteilichkeit ihren eigenen Schülern durchzuhelfen. Zum ersten Mal bemerkte die Commission, dass die Programme und Schlagwörter der neuesten Parteipolitik sich in den Aufsätzen breit machten.

Der classische Mittelschulunterricht erfordert, wie es scheint, jährlich 7—8 Millionen Lire, von denen der Staat drei Millionen aufbringt; eine genauere Berechnung der letzteren Quote ist nicht gar so einfach, da man von den betreffenden Budgetsummen die gesetzlichen Abzüge an den Gehältern und die Schulsteuer in Abrechnung bringen, die an die pensionirten Professoren und Beamten bezahlten Beträge u. s. w. hinzurechnen muss. Die italienische Schulgesetzgebung ist nicht für das ganze Land gleichförmig, die geographische Verbreitung der Lyceen darum sehr ungleich. Wenn Sicilien im Staatsbudget bevorzugt erscheint, so hängt dies damit zusammen, dass daselbst gewisse

Kirchengüter gerade dem classischen Unterrichtszweig zugute gekommen sind. Im Schuljahr 1862/63 sollen im ganzen Lande 575 Unter- und Obergymnasien mit 27431 Zöglingen gewesen, 1882/83 die Zahl der letzteren auf 55201 gestiegen sein. Schulstrafen sind Ermahnung, zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht (bisweilen für den Lehrer sehr empfindlich), schlechte Noten im Betragen und damit zusammenhängend Verlust der Befreiung von den Prüfungen, Ausschluss von den Prüfungen in der ersten Session, von der Schule und von allen Schulen.

Die amtlichen Veröffentlichungen beweisen, dass die in den Pensionaten lebenden Zöglinge der Mittelschulen fast ausnahmslos in den Prüfungen besser davonkommen, als die außerhalb derselben verbleibenden. Der Staat hat 36 solcher Anstalten mit mehreren tausend Zöglingen unter seiner unmittelbaren Leitung, seine Ausgaben sind nicht bedeutend, weil das Capitalvermögen dieser convitti nazionali ungefähr 12 Millionen Lire beträgt. Nicht sehr erfreulich, aber nicht überraschend für den, der die in den italienischen Wolthätigkeitsanstalten herrschende Misswirtschaft kennt, ist das, was 1883 der Generalsecretär Costantini über die Verwaltung mancher dieser Pensionate berichtet hat.*) Übrigens sucht der Staat Ordnung zu schaffen. Hier erwähnen wir nur, dass man neuerdings, italienischer Auffassung gemäß, darauf hält, dass die Zöglinge gar nicht in den Ferien in die Familien zurückkehren, sondern ihre alte Lebensweise fortsetzen, theils Fußreisen unternehmen, theils in Landhäusern, welche diese Pensionate von früher her besitzen oder vor kurzem angekauft haben, die heiße Jahreszeit verleben. 1881/82 hatte Italien nicht weniger als 670 Knabenpensionate mit 36707 Zöglingen, von denen 4258 andere Schulen besuchten als die mit den convitti zusammenhängenden. 14047 wohnten in den bischöflichen Seminarien, von denen 122 auch Elementarschulen, 242 das untere, 135 das Obergymnasium hatten. Nur sehr wenige dieser Priesterseminarien**) haben sich bis jetzt den Forderungen der Regierung in Bezug auf die Studienordnung unterworfen; der Staat hat hier ein ungeheures Arbeitsfeld vor sich. Wir sind überzeugt, dass die Concurrenz desselben und der Gemeinden mit den bischöflichen Seminarien durch den geringeren Pensionspreis der letzteren sehr erschwert ist, obgleich nicht wenige Familienväter des Religionsunterrichtes wegen, der selbstverständlich auch in den staatlichen Pensionaten nicht fehlt, oder um der ganzen Haltung willen die geistlichen Anstalten vorzuziehen erklären, während das den Ausschlag gebende Moment einfach der Unterschied in der Ausgabe ist. Über die in gewissen Pensionaten herrschende antinationale Richtung wurde in der Kammer bemerkt, dass die Ehrenmedaillen öfters nur das Bild des Papstes tragen, dass die Namen: Senator, Abgeordneter, Liberaler theils verboten sind, theils in einem ebensowenig schmeichelhaften, als etymologisch richtigen Sinne gebraucht werden, dass die Garibaldi- und selbst die königliche Hymne streng verpönt sind. Wir

---

*) Die von einem Abgeordneten aufgeworfene und bejahte Frage, ob man den Seminarien, welche früher die Verpflichtung hatten, sowol für den religiösen als für den weltlichen Unterricht zu sorgen, denjenigen Theil ihrer Einkünfte abnehmen dürfe, welche zu Ausgaben der zweiten Art dienen, ist in der praktischen Welt nicht allein vom juristischen Standpunkte aus zu lösen.

**) Ministero della Pubblica Istruzione. Relazione Generale sui servizi per gli anni 1881 e 1882. Roma 1883.

waren selbst einmal in einem von Scolopen geleiteten, der Gleichberechtigung sich erfreuenden Institute auf Besuch. Der uns geleitende Pater führte uns u. a. in die Zelle eines eben in Ferien befindlichen Ausländers, dem man gestattet hatte, die Photographien der beiden königlichen Majestäten an der Wand aufzuhängen. Mehr als einer möchte glauben, dass die zwei einzigen Bilder des königlichen Paares im Collegium herumwandern, sich immer in Zellen von ortsabwesenden Pensionären befinden und nur auf die Rührung harmloser Monarchisten berechnet sind.

Die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst wird in Italien schon von denjenigen erworben, die den ganzen Cursus der Elementarschule absolvirt haben und eine bestimmte Summe an den Staat zahlen. Auf diese Weise fehlen in den italienischen Mittelschulen diejenigen Elemente, welche in Deutschland blos des genannten Vorrechtes wegen mitgeschleppt werden müssen; dagegen befinden sich andererseits in den ersteren gar viele, denen der Besitz eines Abgangszeugnisses nur als Vorbedingung der Concurrenzprüfungen für die mittleren und kleineren Stellungen im öffentlichen Dienst wertvoll ist. Seit einiger Zeit beantragt man, dass der Staat nicht nur dafür sorge, dass der Unterricht in den Privatanstalten nach dem für die staatlichen Institute vorgeschriebenen Programm von förmlichst hierzu berechtigten Professoren ertheilt werde, sondern dass die letzteren an Gehalt und Pension alle Vortheile der Staatsangestellten der gleichen Kategorie genießen sollen. Nicht wenige halten es ferner für verkehrt, dass der Staat Privatmittelschulen, die seinem Unterricht Concurrenz machen, Unterstützungen zuwende. Unter den Projecten des abgetretenen Ministers Baccelli war auch das, den Provinzen den Mittelschulunterricht abzutreten; wir glauben, dass ein solcher Versuch zum Unheil ausschlagen würde, und ziehen aus allem, was wir über diesen Gegenstand berichtet und erfahren haben, den Schluss, dass ein selbstständiger Privatschulunterricht, der dem vom Staate gelieferten gleichstehe oder ihn gar übertreffe, unter den jetzigen Verhältnissen in Italien nur ganz ausnahmsweise aufkommen kann.

4.

Baccelli war eine für einen italienischen Minister ganz ungewöhnlich lange Zeit, nämlich drei Jahre, am Ruder, als sein Gesetzentwurf über die Reform des höheren Unterrichts im Anfang des Jahres 1884 in der Abgeordnetenkammer zur Berathung kam. Die Nothwendigkeit organischer Aenderungen wird u. a. durch eine ganze Reihe von Vorschlägen dargethan, welche die Namen verschiedener Vorgänger des Exministers tragen. Einer derselben, den wir übrigens nicht in der Reihe derjenigen finden, welche öffentlich dieser Materie näher getreten sind, pflegt mit Behagen zu erzählen, dass Cavour ihm einmal als eine unschädliche Beschäftigung des Senates, denken wir, nicht der Kammer, Verhandlungen über Unterrichtssachen vorgeschlagen habe. Es ist gleichgiltig, in welcher Weise der Baccelli'sche Entwurf, dem die Kammer dreiundvierzig lange Sitzungen gewidmet hat, vom Senat begraben wird; ein Sessionsschluss genügt, um dem ganzen Traume vorerst ein Ende zu machen. Die von Baccelli vorgeschlagene Autonomie der Universitäten in Verwaltung, Lehre und Disciplin wird von der herrschenden Partei als nicht dringlich und zum Theil gar nicht nützlich anerkannt: die Opposition wird, wenn sie in den nächsten Jahren an die Regierung kommt, dringendere Sorgen haben, als die

gesetzliche Umgestaltung der Hochschulen. Das schließt nicht aus, dass bei Gelegenheit der Budgetberathung oder durch kleinere Specialgesetze einzelne Änderungen vorgenommen werden. Einige der Baccelli'schen Reformen hätten es verdient, auf diese weniger geräuschvolle, aber ebenso wirksame Weise eingeführt zu werden. Als ein Unrecht des römischen Arztes müssen wir es bezeichnen, dass er in der öffentlichen Verhandlung zu viel der grundlegenden Ideen seines Entwurfs geopfert hat, um das gefährdete Schiff in den Hafen zu bringen; als ein größeres Unrecht, an dem in erster Linie die von den neun Abtheilungen der Kammer gewählte Commission Schuld hat, bedauern wir die im Entwurf für später in Aussicht genommene Errichtung einer neuen Universität im Süden (gemeint war die Handelsstadt Bari, wo ein schöner Palast für Unterrichtszwecke verfügbar ist). Italien bedarf der Stärkung seiner wissenschaftlichen Mittelpunkte, nicht einer Vermehrung derselben. Der für die neue Universität geltend gemachte Grund, dass es im ganzen ehemaligen Königreich Neapel nur eine Universität gebe, ist doch nicht ernsthaft zu nehmen. Man verneint die Möglichkeit eines staatlichen Lebens im höheren Sinne, wenn man die verschiedenen Regionen daran gewöhnt zu berechnen, wieviel sie für staatliche Zwecke ausgeben und einnehmen. Eventuell könnte man daran denken, einigen von Neapel am weitesten entfernten Provinzen so und so viele Stipendien zuzuwenden und den Stipendiaten die Beziehung einer nicht in der Region liegenden Hochschule frei zu stellen. Es ist ohnehin kein Glück, dass die Studenten gerade auf der Universität ihrer engeren Heimat ihre Studienzeit zubringen; in Italien reisen selbst die besser gestellten Classen entschieden zu wenig. Seit 1875 ist durch Bonghi an die Stelle der altneapolitanischen Gewohnheit, allenfalls erst zu den Prüfungen an den Sitz der Universität zu gehen, die allgemeine Sitte der regelmäßigen Inscription getreten, und die Vorstellung von zehntausend Studenten, mit denen man sich vor der Durchführung der Maßregel brüstete, hat sich alsbald als eine süditalienische Übertreibung herausgestellt. Wenig über dreitausend Studenten sind in Neapel inscribirt.

Italien hat siebzehn königliche und vier freie Universitäten, elf sogenannte höhere Institute, acht höhere Fachschulen, die zum Theil gar nicht vom Unterrichtsministerium abhängen, und schließlich an drei Orten im Neapolitanischen, nämlich in Aquila, Bari und Catanzaro, Universitätscurse, die mit den Lyceen verbunden sind. Diese Universitätscurse, 1881/82 von nicht mehr als 32 Studenten und zwei Hörern besucht, sollen die zwei ersten Jahre der juristischen Facultät ersetzen und Apotheker, Geburtshelfer und dergleichen vorbereiten. Unter den acht höheren Fachschulen mit 348 Studenten und 46 Zuhörern nennen wir die durch königliches Decret, nicht mittelst Gesetzes eingeführten Ackerbauschulen in Portici und Mailand mit 96 Studenten und 24 Zuhörern, die höhere Handelsschule in Venedig mit 106 Studenten und das italienische Gewerbemuseum in Turin. Zu den höheren Instituten mit zusammen 1327 Studenten (Schuljahr 1881/82) gehören die vier Ingenieurschulen in Bologna, Neapel, Rom und Turin, eine Art philosophischer Facultät in Mailand und ebendaselbst eine besondere Art Polytechnikum, das sogenannte Istituto per gli studi superiori in Florenz und das von ein paar Dutzend Studenten besuchte Gymnasiallehrer-Seminar in Pisa. Nachdem wir in aller Kürze berichtet, dass an den vier im ehemaligen Kirchenstaat liegenden freien Universitäten Camerino, Ferrara, Perugia und Urbino 282 Studenten in der juristischen

naturwissenschaftlichen und medicinischen Facultät studirten, dürfen wir zu den staatlichen Hochschulen übergehen. Zunächst fällt uns auf, dass der eigentliche Mittelpunkt jeder Universität, die philosophische Facultät, die allerdings in Deutschland gewöhnlich die naturwissenschaftliche miteinbegreift, nur an den acht Universitäten erster Ordnung (Bologna, Neapel, Palermo, Padua, Pavia, Pisa, Rom und Turin) besteht. In Genua hat man freilich einen guten Kern zu einer künftigen vollständigen Facultät, sieben Professoren; in Catania vier, in Messina zwei, in Modena (mit dem Zusatz: gewesene philosophische Facultät) vier; in Cagliari, Sassari, Siena, Parma und Macerata ist gar kein literarischer Unterricht. Die theologischen Facultäten sind durch ein Gesetz vom 26. Januar 1873 aufgehoben worden, was wir als keinen Meisterstreich betrachten. Der Staat ist viel zu sehr daran interessirt, dass die Kirche, die für die Massen entscheidendste sittliche Macht, sich nicht den Einwirkungen des modernen wissenschaftlichen Geistes entziehe. Auch bei der in Italien ausgesprochenen, übrigens nicht strenge durchgeführten Trennung von Staat und Kirche sollte der erstere den Dienern der zweiten die Möglichkeit gewähren, sich eine theologische Bildung zu erwerben, die nicht absolut von der Hierarchie angeordnet und beeinflusst ist. Von dem im Aufhebungsgesetze ausgesprochenen Vorbehalt, dass diejenigen Unterrichtsfächer der theologischen Facultät, welche ein historisches, philosophisches oder philologisches Interesse haben, in der philologisch-literarischen Facultät gegeben werden können, scheint man keinen Gebrauch gemacht zu haben. Unlängst las man, dass die Universität Neapel für den nur daselbst bestehenden Lehrstuhl der Geschichte der Religionen den in Deutschland vortheilhaft bekannten Rafaele Mariano vorgeschlagen habe. Die juristische Facultät besteht in allen königlichen und freien Universitäten, in Macerata ist sie allein vorhanden. Die Facultät für Mathematik und Naturwissenschaften fehlt ferner in Siena und Sassari und ist an einigen anderen Hochschulen nicht vollständig. Siena und Pisa haben nur die ersten vier Jahrgänge des medicinischen Cursus, zu dessen Vervollständigung man das Instituto superiore in Florenz oder eine beliebige vollständig eingerichtete Hochschule besuchen kann. Florenz hat nur das erste und dritte Biennium der genannten Facultät.

Die acht Universitäten erster Ordnung hatten 1881/82 zusammen 9117, die neun zweiter Ordnung 1930 Studenten. Die letzte statistische Veröffentlichung ist in Bezug auf die Doctorprüfungen nicht eingehend genug, wir erfahren nur, dass von 1759 Candidaten der königlichen Hochschulen 125 zurückgewiesen worden sind. Für das Schuljahr 1880/81 kennen wir die Prüfungsverhältnisse auf das genaueste und wissen z. B., dass in Neapel von 287 Medicinern nur 173, von 315 Juristen nur 217 die Abgangsprüfungen bestanden haben und Doctoren geworden sind. In Palermo und Cagliari sind in keinem einzigen der vielen Examina für Universitätsstudenten, Apotheker, Thierärzte und Hebammen die Professoren mit dem Resultat ihrer Lehrthätigkeit unzufrieden gewesen; in Catania ist wenigstens ein Pharmaceut durchgefallen, in Messina haben ebenfalls alle Studenten, mit Ausnahme von einigen Apothekern und einem Thierarztcandidaten den Anforderungen der Prüfungscommissionen entsprochen. In Camerino sind ein Apotheker, ein Vieharzt und ein angehender Dr. juris hinter der reglementsmäßigen Weisheit und Gelehrsamkeit zurückgeblieben, 15 andere mit dem Lorbeer geschmückte Doctores juris der vier freien Universitäten erwarben dieselben höchsten akade-

mischen Würden wie ihre Kommilitonen an den königlichen Hochschulen. Die italienische Verwaltung hat ihre guten Gründe, wenn sie auch bescheidene Stellen, um die sich solche Doctoren eifrig bemühen, nach dem Ergebnis von Concurrenzprüfungen besetzt. Eine ganze Anzahl hoher Staatsbeamten und Professoren prüft wenigstens sechs Monate im Jahre. Am ernstesten geht es in der Facultät für Mathematik und Naturwissenschaften zu; von 559 Studenten die nach zweijährigem Studium der Mathematik das Recht der Anstellung an den Mittelschulen niederer Ordnung erwerben wollten, ließ man nur 335 durch, von 31, die sich der Naturwissenschaft beflissen, nur 19. Es ist schade, dass diejenigen Studenten der philosophischen Facultät, die ebenfalls nach zweijährigem Studium sich einer Prüfung unterwerfen, infolge deren sie an dem Untergymnasium und an der Gewerbeschule angestellt werden können, keine Vorbereitung im Lehren selbst genossen haben. In der sogenannten scuola di magistero, unserem philologischen, philosophischen oder historischen Seminar, arbeitet man erst im dritten und vierten Studienjahre; für speciell pädagogischen Unterricht war an nicht mehr als neun Universitäten gesorgt. Überhaupt ist der Unterricht in Italien in fast allen Fächern, deren Eigenthümlichkeit nicht gebieterisch auf die gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schülern hindrängt, noch zu theoretisch. Die Italiener reden viel zu gut, als dass sie auf glanzvolle Vorträge allgemeinen Inhalts verzichten sollten; französische Sitte nachahmend, nimmt man viele Rücksicht auf die nichtstudentische Zuhörerschaft beiderlei Geschlechtes. Man bildet sich förmlich etwas darauf ein, dass alle Vorlesungen öffentlich sind. Gewisse allgemein bildende Fächer werden mehr von Privaten, Officieren und Kaufleuten besucht als von Studenten, und es ist für den Docenten, auch wenn er auf die große Zahl verzichten will, nicht immer leicht, die Bedürfnisse der am meisten Berechtigten kennen zu lernen und zu befriedigen.

Das akademische Viertel ist unbekannt, desgleichen die Eintheilung des Schuljahres in zwei Semester. Der Unterricht fängt in den ersten Tagen des November an und endigt mit dem 15. Juni. Auch der fleißige Docent kommt bei dreimal wöchentlichem Unterricht nicht über 80 jährliche Unterrichtsstunden hinaus; wer 60 mal liest, gilt noch lange nicht für nachlässig. Einzelne Professoren, meistens sind es Abgeordnete und Senatoren, zeigen sich jährlich ein paar Mal der Studentenschaft. Viele Studenten haben es gar nicht ungern, wenn ihre Professoren die üblichen Ferien ausdehnen und es sich nicht gar zu sauer werden lassen, weil man in den Prüfungen, die bis vor kurzem alle Jahre stattfinden mussten und jetzt verschoben werden können, sich mit einer materiellen Reproduction des thatsächlich vom Professor vorgetragenen Lehrstoffes zu begnügen pflegt. Der Wahrheit wegen müssen wir erzählen, dass in der Berathung des Baccelli'schen Gesetzes Kenner des deutschen Systems sich gegen die Einführung der Staatsprüfung ausgesprochen haben, da nach ihrer Ansicht die Abschaffung der jährlichen Specialprüfungen die Universitätsjugend ans Nichtsthun gewöhnen würde. Das Prüfungswesen macht den Übergang von einer Facultät zur anderen und den Besuch von Vorlesungen mehrerer Facultäten fast unmöglich und trägt dazu bei, dass die Studenten sehr selten mehr als eine Universität beziehen. Der Mediciner bringt seine sechs, der Ingenieur an Universität und Fachschule seine fünf, der Jurist und der künftige Professor seine neun Jahre an demselben Orte zu, ohne dass es irgendwie

zu einem studentischen Leben kommt. Wenn auch einige Studentenvereine existiren, von denen die meisten ein politisches Gepräge haben und bei gewissen Gelegenheiten sich die republikanischen oder monarchischen Gesinnungsgenossen unter der Universitätsjugend in telegraphischen Verkehr setzen, so scheint sich doch kein eigentliches Standesbewusstsein zu entwickeln. In den einzelnen Facultäten halten die Studenten zusammen, wenn es sich um ihnen missliebige Verfügungen oder, wie noch vor kurzem in Turin, darum handelt, die Regierung um die Aufwendung weiterer Summen anzugehen, welche zur Erfüllung des Unterrichtszweckes nothwendig sind. Nach deutscher Auffassung ist die italienische Universitätsjugend zu positiv ihren späteren Berufsinteressen zugewendet, dieselbe aber für schlechter zu halten als diejenigen, von denen ihre Bildung gefördert und geleitet werden soll, ist kein Grund vorhanden. Ganz unberühmten Professoren — bei berühmten versteht es sich von selbst — gelingt es oft genug, ihre Zuhörer zu hochachtbaren Anstrengungen zu vermögen, indem sie selbst ihre ganze Kraft einsetzen, andererseits durch freundlichen Zuspruch den Besuch der Vorlesungen auch an solchen Tagen zu erwirken, an denen die Tradition das „Schwänzen" erlaubt. Die öffentliche Meinung verdammt es keineswegs, dass viele Rechtslehrer ihr Unterrichtsfach ganz als Nebensache betrachten. Es gibt ganze Facultäten, an denen nur der Eine oder der Andere ausschließlich der Universität und dem wissenschaftlichen Leben seine Kraft widmet. Viele Professoren der Universität sind genöthigt, einen zu großen Theil ihrer Zeit auf Secundärschulunterricht zu verwenden. Die Bezahlung ist nämlich, auch wenn man berücksichtigt, dass alle Besoldungen in Italien karg bemessen sind, unter jeder berechtigten Erwartung. Ordinarien beginnen an den Universitäten erster Ordnung mit jährlich 5000, an denen zweiter Ordnung mit 3000 Lire Jahresgehalt. Die außerordentlichen Professoren bekommen $^7/_{10}$ dieses Anfangsgehaltes, das für die ordentlichen Professoren allein alle fünf Jahre um ein Zehntel steigt. In einem Gesetz vom Jahre 1872 heißt es, dass das Gehalt mit allen Zuschlägen nicht 8000 Lire überschreiten darf. Der Ton liegt hier wol auf dem Worte Gehalt; soviel wir wissen, sind persönliche, nicht pensionsberechtigte Vergütungen über die genannte Summe hinaus nicht ausgeschlossen. Um Berühmtheiten anzustellen oder festzuhalten, kann das etatsmäßige Gehalt bis um die Hälfte erhöht werden. Die Professoren haben Antheil an den Prüfungstaxen, beziehen hingegen keinen Pfennig vom Collegienhonorar. Die außerordentlichen Professoren haben nur ministerielle Ernennung und sind jedes Jahr, auch wenn sie ihre Stellung mittelst concorso bekommen haben, der Wiederbestätigung unterworfen; thatsächlich ist dieselbe bisher keinem Einzigen verweigert worden. Ordinarien können sie der Regel nach nur dann werden, wenn die Zahl der letzteren unter das vom Gesetz bestimmte Minimum heruntergesunken ist. Für den Unterricht in den Seminarien, für die Leitung der Laboratorien, Museen und Kliniken bekommen die Professoren eine Entschädigung, ferner dafür, wenn sie im Auftrage der Regierung ein Nebenfach lehren, 1000—1250 Lire im Jahre. Ein solcher Auftrag (incarico) kann geeigneten Nicht-Professoren, besonders Privatdocenten ertheilt werden. Lehrt ein Privatdocent ohne Regierungsentschädigung, so kann er sich die entsprechende Quote der von seinen Zuhörern thatsächlich an die Staatscasse abgelieferten Collegiengelder, nämlich vier Lire für jede Wochenstunde und jeden Studenten, herauszahlen lassen. Vielleicht gehört die Frage des Privat-

docententhums zu denjenigen, die auf dem Gebiete des italienischen Unterrichtswesens am meisten besprochen worden sind. Bei der jetzigen Studienordnung hat der Privatdocent ein sehr geringes Interesse, Vorlesungen zu halten; wol in den meisten Fällen ist es ihm nur darum zu thun, von der Facultät, beziehungsweise vom Oberstudienrath als fähig für den höheren Unterricht anerkannt zu werden, um diesen titolo und den damit zusammenhängenden, als Commissär in den Prüfungscommissionen gesessen zu haben, im Falle der Erledigung einer Stelle geltend machen zu können. Blos deshalb, damit ihn die Studenten als wissenschaftliche Capacität kennen lernen mögen, fällt es dem Privatdocenten selten ein, die Mühen des Unterrichtes anders als zeitweise zu übernehmen. Vor allem muss er fürchten, dass die Studenten, denen eigentlich gar keine Freiheit gelassen ist, sich ihre Lehrer selbst herauszusuchen, den Ordinarius oder den Extraordinarius vorziehen, denen sie sicher sind, in den Prüfungen zu begegnen. Das ist eine Auffassung der Dinge, der eine andere vom Universitätsprofessor Dini in der Kammer vertretene, allerdings hauptsächlich auf neapolitanischen Verhältnissen begründete theilweise widerspricht. In Neapel gab es 1876 60—70 Privatdocenten, sechs Jahre später waren es über 200; ihre Gesammteinnahme stieg von 82000 Lire auf 216000 im Jahre 1883. Dies schiene uns in Deutschland wahrlich nicht übertrieben. Der Pisaner Gelehrte, der einer Regierungscommission über das Privatdocententhum angehört hat, bemerkt indessen, dass ein guter Theil der Summe von der Regierung für Curse bezahlt werde, die gar nicht gehalten werden, und dass man Studenten in den Listen aufführe, die gar nicht die betreffenden Vorlesungen besuchen. Auch fest angestellte Professoren ahmen diese Privatdocenten nach und verdoppeln ihre Einnahme, indem sie so wenig als möglich von ihrem öffentlichen Cursus lehren, für den sie angegebener Weise nichts beziehen, sondern ihre Hauptthätigkeit auf Privatissima richten. Da das eben giltige Reglement — in Italien werden königliche und ministerielle Verordnungen mit solcher Häufigkeit geändert, dass nur die besten Beamten sich auskennen — vier nicht-officielle Mitglieder in der Doctorprüfungscommission fordert, so haben die Studenten Veranlassung genug, gewisse Privatdocenten zu bevorzugen. Der einzelne Commissär bekommt zur Zeit 90 centesimi für jeden geprüften Studenten. Außerordentlich häufig werden jene Bestimmungen abgeändert, welche darauf abzielen, den Universitäten die Auswahl unter den besten Lehrkräften zu sichern. Das Ministerium ist zur Zeit nicht so eingerichtet, dass es des Beirathes der Fachleute entbehren könnte. Ist derselbe nöthig, so ist es gewiss gut, dass die Berather öffentlich die Verantwortlichkeit übernehmen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass in den Concurrenzprüfungscommissionen die Vertreter der herrschenden Richtungen Platz finden, ohne dass bis jetzt in Italien in einer Reihe von Fächern eine genügende Anzahl competenter Personen vorhanden wäre, welche im Sinne einer aufgeklärten öffentlichen Meinung wirken könnten. Es gibt keine Controle für die Commissäre. Männer, ber betreffende Artikel 69 sagt: Personen und würde die Ernennung einer Frau, die sich im gleichen Fall befände, schwerlich verhindern*); Männer,

*) Unter den Akademikern der Luchsäugigen (dei lincei) in Rom, welche Akademie als die erste des Landes betrachtet werden kann, befindet sich neben den ersten Gelehrten die Gräfin Lovatelli als ordentliches Mitglied und zwar als eine Vertreterin der Archäologie.

welche durch Veröffentlichungen, Entdeckungen oder durch Unterricht den verdienten Ruf ausgezeichneter Geschicklichkeit in dem zu besetzenden Fache erworben haben, kann der Minister ohne concurso zur königlichen Ernennung als Ordinarius vorschlagen. 1881/82 figurirten in den Listen der Universitäten und der dazu gehörigen Fachschulen 1617 Professoren verschiedenen Grades, nämlich 533 Ordinarien, 218 Extraordinarien, 147 incaricati, 94 Hilfslehrer und Assistenten, 301 Privatdocenten, 194 den Doctorencollegien Angehörige, 121 gewesene, zum Theil pensionirte, zum Theil in andere Staatsstellungen übergetretene Professoren.

In der Discussion des Baccelli'schen Entwurfes wurde die Dotation der einzelnen Universitäten erhöht, um immer mehr Abgeordnete an dem Zustandekommen des Gesetzes zu interessiren; das neueste Budgetgesetz hat mit Rücksicht auf den Senat und die Finanzen des Staates wesentlich alles beim alten gelassen. Die Klagen über ungenügende Lehrmittel, Mangel an Räumlichkeiten u. s. f. sind allgemein. Es gibt Lehrstühle in den Experimentalwissenschaften, denen gar kein wissenschaftliches Material zu Gebote steht. Der Professor der allgemeinen Pathologie in Palermo verfügt über etwa zwanzig Kaninchen und ein schlechtes Zimmerchen. Die gerichtliche Medicin und die Hygiene sind daselbst noch ungetrennt und haben nicht einmal ein Laboratorium, der Professor kann daher sprechen so viel er will, aber nichts demonstriren. In Neapel fehlt es an Mikroskopen, an einem andern Orte hat der Vertreter der vergleichenden Anatomie einige Mikroskope aus eigener Tasche angeschafft und lässt sie sich nach und nach, als ob sie successive angekauft würden, bezahlen. Um die ungenügende Ausstattung des zoologischen Museums in Messina hervorzuheben, hat man auf das Budget der Internationalen Zoologischen Station in Neapel hingewiesen. Erst Baccelli hat seit Ende 1881 dafür gesorgt, dass der übliche Abzug von $6\frac{1}{2}$ % auf alle Dotationen der Hochschulen etc., welcher in gar keiner gesetzlichen Vorschrift begründet war, nicht mehr gemacht werde. Dieser Abzug mag als ein Beweis gelten, wie bereit in Italien der Staat war und ist, mit der einen Hand zu geben und mit der anderen zu nehmen, und den ausländischen Statistikern als Warnung dienen, den einfachen Ziffern des Budgets ohne Erläuterungen zuviel zu trauen. Die Ansprüche der Naturwissenschaften sind seit einem Menschenalter in ungeheurem Maße gestiegen; vielleicht ist für die Geisteswissenschaften besser gesorgt, könnte man meinen. Wir lesen indessen, dass die Universitätsbibliotheken zu Pisa und Bologna je 5800 Lire in diesem Jahre bekommen, womit die Beleuchtung, Heizung, das Binden, die Ausgabe für Bücherschränke u. s. f. bestritten werden muss. In der That konnte man im vorigen Jahr in Pisa ganze 173 Lire für die Anschaffung neuer Bücher ausgeben. Für die Geographie, die lange Zeit in Italien sehr vernachlässigt worden ist, zeigt sich nunmehr, sicherlich nicht ohne Verdienst der Geographischen Gesellschaft, ein gewisses Interesse. Das Universitätsconsortium in Pavia — es haben sich neuerdings mehrere solcher Consortien gebildet, um der heimatlichen Universität zu Hilfe zu kommen — will für eine Professur der physischen Geographie 3500 Lire aufwenden; welche Anstrengungen macht nun der Staat für diesen spät sich meldenden Liebling? Sieben Universitätsschulen werden mit je 500 Lire dotirt, die nicht einmal zur Anschaffung des Allernothwendigsten ausreichen.

Wie viele Fächer, die an den Universitäten gelehrt werden sollten, sind

nicht an allen oder überhaupt nicht vertreten! Wir möchten wenigstens von solchen Lehrstühlen reden, die im Parlament selbst als nothwendig anerkannt worden sind. Der Minister meinte in einer Antwort, er werde nur solche Professoren der fremden Literaturen anstellen, die in denselben hervorragend seien, und das ist von Einzelnen so aufgefasst worden, als sei er gegen die Errichtung von Lehrkanzeln für moderne Philologie und ziehe wie viele seiner Landsleute geborene Franzosen, Engländer und Deutsche als Sprachlehrer an den Mittelschulen seinen eigenen Landeskindern vor. Man verkennt die Bedeutung der officiellen Sprechweise S. Excellenz. Dieselbe weiß sehr gut, dass verschiedene seiner Excollegen — Coppino war jahrelang Professor der italienischen Literatur an der Turiner Universität — nicht einmal in ihrer heimatlichen Literatur hervorragend sind, und verwahrt sich somit, ohne es deutlich auszusprechen, gegen Zumuthungen, als ob die Bekanntschaft mit den hervorragendsten Erzeugnissen eines fremden Volksthums ohne wissenschaftliche und praktische Kenntniss der betreffenden Sprache für die Leitung eines philologischen Seminars ausreichend sei. Indem er auf diese Weise nicht vollberechtigte Inländer trotz ihrer parlamentarischen Stellung und Empfehlung zurückweist, ermöglicht er sich ferner die Ablehnung solcher auswärtigen Elemente, die durch politische Berichterstattung und dergleichen den leitenden Kreisen zu nahe gekommen sind, als dass man sie anders als durch Aufstellung schwerer Bedingungen abschrecken könnte. Wer den literarischen Markt kennt, begreift, dass allerdings in Italien Dichter und Schriftsteller fast immer auf öffentliche Beamtungen angewiesen sind, weil das kaufende Publicum nicht zahlreich ist, dass aber Engländer, Franzosen und Deutsche, die in ihrer Literatur einen großen Namen haben, kaum geneigt sein dürften, sich um italienische Universitätsprofessuren zu bewerben. Der Minister will auch nichts von neuen Lehrstühlen für Ästhetik wissen, für die ein Privatdocent des Faches eine Lanze gebrochen hat. Es gibt in Italien nur zwei Lehrstühle für die Philosophie des Schönen, einen durch Tod des Titulars erledigten in Neapel und einen in Messina, dessen Professor indessen beauftragt ist, statt der Ästhetik italienische Literatur vorzutragen. Ganz in den Hintergrund getreten ist der ältere Vorschlag eines anderen Privatdocenten und Abgeordneten, besondere Lehrkanzeln für die Erklärung Dante's zu gründen. Vielleicht wird man in nicht ferner Zeit Veranstaltungen treffen, um den Vertreter der italienischen Literatur von der obligatorischen Darstellung der ersten Jahrhunderte zu entbinden. Über die Nicht-Existenz eines Lehrstuhls für Paläographie ist von einem Professor des Strafrechts in der Kammer geklagt worden; wahr ist, dass das Reglement für die Anstellung von Bibliothekbeamten den Besuch einer Specialschule fordert, die nirgends ins Leben gerufen worden ist, wahr ist indessen auch, dass in Padua ein Ordinarius für Paläographie schlechtweg und in Florenz ein Ordinarius für griechische Paläographie und griechische und lateinische Sprache angestellt ist. Italien hat, trotzdem man schon zweimal einige Vorbereitungen dazu getroffen hat, keine Schule für Archäologie.

Wie wir gesehen haben, sitzen Privatdocenten in der Kammer. Vom Lehrpersonal im activen Staatsdienst können seit dem Erlass des Nicoteraschen Incompatibilitätsgesetzes nur zehn ordentliche Professoren, gleichviel welcher Rangclasse ihre Hochschule angehört, Abgeordnete sein, die überschießenden werden ausgelost. Um Bonghi vom Oberstudienrath auszuschließen,

hat Baccelli eine Erklärung des Staatsrathes herbeigeführt, wonach Abgeordnete nicht mehr in denselben eintreten dürfen. Der oberste technische Beirath des Unterrichtsministeriums, der u. a. auch richterliche Instanz für die königlichen Professoren ist, besteht aus 32 Mitgliedern, von denen die Hälfte von den vier Facultäten gewählt wird, die anderen sechzehn dem Vertrauen des Ministers ihre Stellung verdanken.

5.

Wegen der Neuheit und Unfertigkeit des weiblichen Unterrichtes besprechen wir denselben gleichsam als Anhang. Nachdem wir über die Elementarschulen für Mädchen bereits das Nöthigste herbeigebracht haben, dürfen wir vielleicht hinzusetzen, dass die Mädchenschulen im Ganzen besser gehen als die Knabenschulen, weil die Lehrerin häufiger mit dem materiellen Ertrage ihrer Arbeit zufrieden ist als der Lehrer, welch letzterer nicht selten seine Zeit mit radicaler und socialistischer Propaganda verliert, directer in das Parteigetriebe der Gemeinde eingreift u. s. w. Wenn man uns berichtet, und das Verhalten der Mittelschüler beweist es, dass in der Volksschule mehr auf rhetorische und ästhetische Schönheit des Ausdrucks als auf Förderung des logischen Vermögens hingearbeitet wird, so haben wir hierin einen neuen Grund für die relative Superiorität des Mädchenunterrichts. Dass viel mehr Mädchen als Jünglinge das Zeugnis der Lehrbefähigung erwerben, haben wir oben gesehen; es erübrigt uns, hier die Anmerkung zu machen, dass viele Eltern des kleinen Mittelstandes ihre Töchter in das Lehrerinnenseminar schicken, weil ihnen überhaupt keine andere Mittelschule offen steht. Seit 1785 hat man die Leitung der weiblichen Mittelschulen in Toscana den Oblaten übertragen. Eine genaue Statistik dieser und der anderen weiblichen Mittelschulen, welche nach ihrem Laien- oder Kloстercharakter in zwei Unterabtheilungen zerfallen, soll angefertigt werden; man berechnet, dass in etwa 900 Anstalten, deren Überwachung vier besonderen Inspectorinnen anvertraut ist, 40000 Schülerinnen unterrichtet werden. Die Zahl der Mädchen im Alter von 10—18 Jahren, welche den Klosterschwestern anvertraut sind oder zu Hause einen minimalen Privatunterricht genießen, ist unvergleichlich größer als die Zahl derjenigen, welche die Laienschulen besuchen. Im Venetianischen und in Sicilien sollen sozusagen keine der letzteren Art bestehen. Sehr demokratische Abgeordnete der Linken schicken ihre Töchter, wie übrigens auch ihre Jungen, viel lieber in klösterliche Institute als in die vom Staate oder von den Gemeinden gehaltenen Anstalten. 1861 wurde von der Mailänder Stadtverwaltung die erste höhere Töchterschule gegründet, um den in Deutschland üblichen barbarischen Ausdruck beizubehalten. In den meisten, wenn nicht in allen Großstädten, auch in mittleren und kleineren Städten, hat dies Beispiel Nachahmung gefunden. Das Schulgeld ist vielleicht nirgends unter hundert Lire pro Jahr, für den Unterricht in fremden Sprachen, in der Musik und anderen Nebenfächern wird extra bezahlt. Der Staat unterstützt mehrere solcher Schulen; außerdem unterhält derselbe direct vier Anstalten, je eine in Verona, Mailand, Palermo und Florenz. Der Pensionspreis geht bis 1400—1500 Lire pro Jahr, ist also für Mädchen aus wolhabenden Familien berechnet. Nach der in Aussicht genommenen Reorganisation sind in Florenz und Mailand deutsche, französische und englische Sprache unter den Lehrfächern, in Palermo

fehlt hingegen deutsch, in Verona englisch. In Mailand und Florenz hat der Lehrer für Geschichte und Geographie auch Statistik zu lehren, was nach einer an maßgebender Stelle eingezogenen Erkundigung bedeutet, dass wenigstens die Bevölkerungsziffer und dergleichen studirt werden soll. In Verona gibt ein incaricato für 400 Lire Unterricht in der Pädagogie, sein College Tanzmeister bezieht 800 Lire; in Mailand finden wir 4 Clavierlehrer à 1000 Lire aufgeführt. Für den direttore spirituale sind je 500, 800 oder 1200 Lire Gehalt vorgesehen, außerdem hat jede Anstalt ihren Religionslehrer. In Mailand führt der neue Etat einen besonderen Lehrer der Moral auf; vermuthlich ist die Stelle dem Religionslehrer zugedacht, um ihm eine bessere Einnahme zu sichern.

Ein anderes Capitel des Budgets führt uns zu drei ähnlichen Anstalten in Neapel, von denen eine gar keines staatlichen Zuschusses bedarf, und zu den sogenannten Mariencollegien in Sicilien, welche gern als milde Stiftungen angesehen sein und nur vom Ministerium des Innern Befehle annehmen möchten. Recht schwer fällt es dem Staate, in den Mädchenpensionaten seine Anordnungen durchzusetzen. Wenn es den Gönnern der toscanischen Conservatorien, die man als Mitglieder der Gesellschaft des heiligen Vincenz von Paolo kurzweg als Paolotts bezeichnet, nachginge, hätte die Regierung nur das fehlende Geld herzugeben und sich nicht um das Erziehungswerk der Oblaten zu kümmern. Außer den üblichen Empfehlungen der Fachpolitiker steht den Mädchenanstalten die Rührigkeit ihrer ehemaligen Schülerinnen zu Gebote. Übrigens scheint nunmehr in den Mädchenpensionaten, wo unter den Schwestern keine halbwegs zur Leitung des Unterrichtes geeignete Person zu finden war, eine Laiendirectorin an der Spitze zu stehen, welche das Ministerium vertritt und den modernen Ideen der Erziehung langsamen Eingang verschafft. Die clericale Richtung der toscanischen Conservatorien ist in der Kammer ebensowol beklagt als in Abrede gestellt worden, während die Behauptung, dass gewisse von Frankreich aus gegründete Lehranstalten ihren Schülerinnen eine antinationale Erziehung geben, keinen Widerspruch erfahren hat. Es ist immerhin wert berichtet zu werden, dass in einem unter Aufsicht stehenden Mädcheninstitut nach dem Jahre 1870 gelehrt wurde, Florenz sei die Hauptstadt Italiens, bis eine Regierungsinspection für eine bessere Geographie sorgte.

Seit einem Jahre existiren in mehreren Großstädten weibliche Abtheilungen der Gewerbeschulen (Realschulen niederer Ordnung). Wie öfters haben wir einen außerhalb des Rahmens des Gesetzes gemachten Versuch, mit Ersparnissen im Budget etwas Nützliches herzustellen, ehe man mit bestimmten Vorschlägen vor das Parlament tritt. Zu beklagen ist, dass man einfach das Programm der männlichen scuola tecnica ausführen will. Die Mädchen könnten recht gut außer dem Französischen eine zweite fremde Sprache, englisch oder deutsch, lernen. An lehrberechtigten, mehr oder minder geschickten Lehrerinnen dieser fremden Sprachen fehlt es durchaus nicht, da noch immer eine unter dem Vorsitz des Provinzialschulrathes zusammentretende Commission von zwei Professoren oder Sprachlehrern ihre Collegen und Colleginnen mit geringer Mühe von beiden Seiten prüft und deren gesetzliche Berechtigung zur Ausübung ihres Berufs feststellt. Als Coppino zum zweiten oder dritten Male Minister war, legte er einen förmlichen Gesetzentwurf vor, wonach in den 67 Provinzial-Hauptstädten des Königreichs sogenannte weibliche Untergymnasien (soviel wir uns erinnern ohne Latein) errichtet werden sollen. Ob es ihm bei dem

häufigen Wechsel der Ministerien gelingen wird, diesen zu erneuernden Entwurf bis zur königlichen Sanction zu bringen, steht in Frage. Damals wollte man die bereits angestellten Professoren derselben Stadt bis zu einer gewissen Stundenanzahl ohne weiteres Entgelt für diese neuen Schulen in Anspruch nehmen. Mittlerweile sind zwei höhere Institute in Florenz und Rom ins Leben getreten, welchen das Gesetz die Aufgabe zuweist, Oberlehrerinnen, nach italienischer Benennung Professorinnen, für alle weiblichen Mittelschulen auszubilden. Diese Oberlehrerinnenseminarien, welche dem weiblichen Geschlechte die Universität ersetzen sollen und häufig weibliche Universitäten genannt werden, bedürfen ohne Zweifel noch mehrfacher Umänderungen, ehe sie ihren Zweck vollkommen erfüllen. Allein auch andere Schultypen haben sehr tiefgreifende Umgestaltungen erfahren müssen, ehe sie auf den heutigen Stand gekommen sind. Man könnte sogar behaupten, dass kaum ein einziger italienischer Schultypus grundsätzlich allen Erwartungen der Fachleute und des Publicums entspricht. Noch ehe diese zwei Oberlehrerinnenseminarien nach mehrjährigem thatsächlichen Bestehen durch Specialgesetz genehmigt worden sind, hat man sie, wenn auch in bescheidenerem Maßstab, in Frankreich nachgeahmt, dort heißen sie lycées pour filles.

Die Mädchen treten, auch wenn sie bereits geprüfte Lehrerinnen für die höheren Classen der Elementarschulen sind, erst nach einer besonderen Aufnahmsprüfung in eines der beiden Institute ein. Leider ist der Lehrplan nicht concentrirt genug; sehr wichtige Fächer werden gleichzeitig als Gegenstände der allgemeinen Bildung und als technische Vorbereitung für den künftigen Lehrgebrauch behandelt. Infolge dieses leidigen Umstandes können die Mädchen auch in den oberen Classen nur einen geringen Theil ihrer Zeit den Specialfächern widmen. Am Ende ihrer Studien, nämlich nach vier Jahren, stellen sie sich einer Diplom-Commission, in die das Ministerium neben Lehrern der Anstalt Universitätsprofessoren zu delegiren pflegt. Da diese Oberlehrerinnen, von denen je zwölf in Florenz und Rom ein Staatsstipendien von 600 Lire beziehen, ausnahmslos angestellt zu werden wünschen, so studiren sie in erster Linie die Fächer, welche in den Lehrerinnenseminarien niederer und höherer Ordnung obligatorisch sind. Keine einzige hat bis jetzt um die Berechtigung zum Lehren fremder Sprachen und Literaturen nachgesucht, die ohnehin viel bequemer in der Präfectur erlangt werden kann. Zum ersten Mal sind dieses Jahr Diplome in der Pädagogie verliehen worden. Man nimmt an, dass im nächsten Jahre die Berechtigung zum Lehren der Mathematik, vielleicht auch zum Lehren der Naturwissenschaften werde ertheilt werden können. Den betreffenden Unterricht hat man am römischen Institute u. a. zwei geprüften Doctorinnen der Naturwissenschaften überlassen, die an der Universität von Rom ausgebildet worden sind. Des wissenschaftlichen Materials wegen wird man sich wol noch für längere Zeit mit der Universität in Verbindung setzen müssen. Die in den Lehrerinnenseminarien zur Verwendung gekommenen Oberlehrerinnen des Italienischen, der Geschichte und Geographie sollen durch ihren Fleiß und durch ihre Ernsthaftigkeit gute Resultate erzielt haben. Die weiblichen Universitäten hätten kaum zu einer gelegeneren Zeit entstehen können. Man ist mit den Leistungen der Lehrer an den Lehrerinnenseminarien unzufrieden und ersetzt sie gerne, besonders wenn sie keine Lehrberechtigung aufzuweisen haben, durch junge rührige Elemente weiblichen

Geschlechtes. Leicht kann es 10—20 Jahre dauern, ehe der Staat, der für all seine Lehrer die Mittel zur Aufbesserung finden muss, eine brauchbarere Kategorie von Seminarlehrern zu seiner Verfügung hat. Bis dahin haben die gewesenen Zöglinge der beiden Institute die Zeit, all ihren Schülerinnen und vorzugsweise jenen, welche über die Volksschule hinausstreben, eine bessere Vorbildung zu geben, als sie selber genossen haben. Wenn man den italienischen Mädchen die gleichen Mittel der Vorbereitung gewährt wie den Knaben und Jünglingen, so werden sie keineswegs, was praktische Bethätigung in der Schule anbelangt, den Männern nachstehen. Nur solange eine mittlere und höhere Bildung bei den Mädchen zur Ausnahme gehört, scheint sie auf die Eitelkeit zu wirken und die specifisch weiblichen Eigenschaften zu benachtheiligen. Nicht das mehrjährige Lernen in der höheren Schule, sondern das andauernde Lehren außer dem Hause erscheint uns das Bedenkliche. Wenn eines Tages ein Umschwung der Erwerbs- und socialen Verhältnisse in Italien es dahin bringen wird, dass die Zahl der Elementarlehrerinnen sich vermindere und es immer weniger und zuletzt gar keine Lehrerinnenseminarien mehr gebe, so sind jene Oberlehrerinnen noch lange nicht in Gefahr ohne Brot zu bleiben. Mit der steigenden Bildung wird die Zahl der weiblichen Mittelschulen ohne Anstellungsbedürftige sich bedeutend vermehren, und je mehr die wenigen Oberlehrerinnen können, desto seltener werden sie zuletzt auf ein Staatsamt angewiesen sein.

Thesen zur Förderung der geographischen Wissenschaft und des geographischen Unterrichtes.

Von Director Dr. Dronke-Trier.

(Unter dem Titel: „Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule“ hat der um den geographischen Unterricht viel verdiente Director des Realgymnasiums zu Trier, Herr Dr. Adolf Dronke, bei Eduard Weber in Bonn kürzlich eine höchst beachtenswerte Schrift erscheinen lassen, in welcher er Vorschläge zur Förderung der geographischen Wissenschaft und des geographischen Unterrichtes aufstellt und begründet. Schließlich fasst er seine Anschauungen zusammen in folgenden, gewiss allgemeine Beachtung verdienenden)

Thesen.

1. Die wissenschaftlichen Forschungsreisenden stehen mit ihrer gesammten Ausrüstung und mit ihren Begleitern unter dem Schutze aller Cultur-Nationen und unter den Neutralitätsgesetzen.

2. Neben den nationalen geographischen Vereinen ist eine internationale Akademie für Geographie zu gründen, welche in erster Linie für die allgemeine Ausbreitung geographischer Kenntnisse, die Ausbildung der streng wissenschaftlichen Seite und die zweckmäßigste Ausrüstung zu Entdeckungsreisen Sorge zu tragen hat.

3. Mit der Akademie ist ein möglichst vollständiges geographisches Museum und eine Bibliothek für alle geographischen Werke, für Karten, Atlanten und hierhin gehörige Apparate (Instrumente) aller Art zu verbinden.

4. Als geeigneter Punkt, sowol bezüglich der Lage als aller übrigen Verhältnisse, für Errichtung der Akademie erscheint Brüssel.

5. Auf jeder Universität (bezw. Akademie) und auf jeder technischen Hochschule ist ein Lehrstuhl der Geographie zu errichten.

6. Bei der Prüfung der Lehrer für das höhere Lehrfach ist die Geographie in eine verhältnismäßig gleiche Stellung wie die Geschichte zu den übrigen Prüfungsgegenständen zu bringen; namentlich kann dieselbe auch zum Hauptfache des Examens gemacht werden.

7. Unbeschränkte Lehrberechtigung in der Geographie darf nur dann dem Candidaten ertheilt werden, wenn derselbe auch eine hinreichend genaue Kenntnis der mathematischen Geographie nachgewiesen hat.

8. Auf den Elementarschulen ist der Unterricht in der Geographie synthetisch, auf den höheren analytisch zu ertheilen.

9. Der geographische Unterricht ist möglichst auf Anschauung zu gründen und mit dem naturwissenschaftlichen zu verbinden (namentlich auf den Realschulen).

10. Auf den unteren Classen ist im geographischen Unterrichte in erster Linie dahin zu wirken, dass ein möglichst klares Bild von der physikalischen Beschaffenheit (Ausdehnung und Topographie) der einzelnen Länder im Geiste des Schülers erzeugt wird.

11. Auf allen Stufen des Unterrichtes ist die zeichnende Methode anzuwenden.

12. Für die untere Stufe erscheint die constructive Methode als die einfachste und zweckentsprechendste.

13. Für die Lehranstalten empfiehlt es sich als Nullmeridian bei allen Karten und Längenbestimmungen denjenigen anzunehmen, der 20° westlich von Greenwich liegt.

14. Für die Schulwandkarten sowol, als auch für die Schulatlanten empfiehlt es sich, die sogen. platte Projection zugrunde zu legen.

Pädagogik und Armee.

Das Aprilheft des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift brachte einen Aufsatz von L. Mittenzwey, in welchem die Einführung der Gesetzeskunde als Unterrichtsdisciplin empfohlen wurde. Heute liegen uns mehrere Nummern der seit kurzem im Verlage von Oskar Frank in Wien (Kärntner Ring) erscheinenden „Militär-juridischen Blätter" vor, welche sich die Aufgabe stellen, insbesondere für die Verbreitung der Kenntnis des militärischen Rechtes zu wirken. Indem wir unsere Leser auf diese Erscheinung aufmerksam machen, theilen wir zur Orientirung einige Stellen aus dem Programm der genannten, von einem Fachmann, Herrn Hauptmann-Auditor Karl Skala, redigirten Zeitschrift mit: „Justitia regnorum fundamentum — dieser goldene Wahlspruch des Kaisers Franz I. prangt heute noch an dem Burgthore der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien, und solange die Welt steht und die Civilisation die Führerin der ganzen Menschheit ist, wird dieser ewige Wahrspruch seine stolze Bedeutung beibehalten. Die Gerechtigkeit ist die festeste Grundlage der

Staaten, ohne Gesetz und Recht gibt es keine dauernde Verbindung weder zwischen Einzelnen, noch zwischen den Völkern. Aus dem Naturrechte hat sich das Völkerrecht entwickelt, und die Weltgeschichte selbst hat die Unveräußerlichkeit der allgemeinen Menschenrechte proclamirt. Heute existirt keine Sclaverei mehr, keine Leibeigenschaft, keine Hörigkeit, und selbst das Unterthänigkeitsband musste aufgelöst werden, sobald eine neue Zeit den Staatsbürger von den Fesseln vergangener Jahrhunderte frei gemacht hatte. Die heutige Welt kennt in Bezug auf die höchsten Lebensziele keinen Unterschied der Rassen mehr, keine Schranken der Confession, kein Vorrecht der Geburt; alle Stände der Gesellschaft sind gleichmäßig berechtigt und verpflichtet — vor dem Gesetze sind alle Bürger des Staates gleich.

Aber noch immer ist das Gesetz nicht für alle Bürger gleich, und wie den Soldatenstand äußerlich das doppelfarbige Tuch charakterisirt, so gibt es auch in unserem Staate für die „Bürger in Uniform" ein eigenes Gesetz. Nicht die Kriegsartikel allein, an welche der Fahnenschwur den Soldaten bindet, sind ganz verschieden von den Satzungen der übrigen Welt, sondern auch im bürgerlichen Rechte gibt es wesentliche Abweichungen, theils zu Gunsten, theils zum Nachtheile des Soldatenstandes, und insbesondere das Verfahren, nach welchem bei den Militärgerichten Recht gesprochen wird, ist himmelweit verschieden von jenem bei den Strafgerichten im Civilstande. Außerdem besteht in der Armee ein eigenes Disciplinar-Strafrecht, welchem alle Angehörigen derselben ausnahmslos unterworfen sind, sowie für gewisse Kategorien ein specieller Ehrenrath, dessen Machtbefugnisse sogar über die Activität hinaus in den Reserve- und Ruhestand hinüberreichen.

Alle diese Gesetze und besonderen Vorschriften sind dem Laien unbekannt, und selbst der Jurist, welcher sie doch als Fachmann kennen sollte, weiß davon höchstens so viel, als er aus dem trockenen Buch erlernen kann. Kein lebendiger Vortrag schildert ihm das Rechtsleben der Armee, und erst wenn er selbst als Wehrpflichtiger activ in ihre Reihen tritt, wird ihm manches von jenen Geheimnissen offenbar, welche das bis heute herrschende System seinem forschenden Geiste vorenthielt, solange er noch als „Philister" zwischen der Universität und der Kaserne stand. Nur dann wird ihm der Tempel der Weisheit früher aufgethan, wenn er sich entschließt, als Novize unter die Candidaten des militärischen Richteramtes einzutreten, wobei er sich zu einer mindestens zehnjährigen Dienstleistung verpflichten muss.

Für die nicht juridisch geschulte Bevölkerung gibt es trotz allgemeiner Wehrpflicht gar keine Möglichkeit, vor geleistetem Fahneneid zur Kenntnis desjenigen zu gelangen, was beim Militär Recht und Gesetz ist. Erst aus der „Praxis" erfährt mitunter das Muttersöhnchen mit Schrecken den gewaltigen Unterschied zwischen der vulgären Rechtsanschauung und der militärischen Interpretation. Wie viele Verbrechen militärischer Natur würden nie begangen worden sein, wenn man sich die Mühe gegeben hätte, das wehrpflichtige Volk rechtzeitig darüber aufzuklären! Freilich studirt das Volk im allgemeinen auch die für den Civilstand geltenden Gesetze nicht, weil es bei uns noch nicht so weit gekommen ist, dass man, wie z. B. in Frankreich, die Kenntnis vom Recht zum Gegenstand des Unterrichtes auch in der Bürger- und Mittelschule macht. Aber jene Gesetze werden doch allgemein kundgemacht, und aus diesem Grunde kann sich niemand mit Unkenntnis des Gesetzes ent-

schuldigen. Die Militärgesetze dagegen werden nicht allgemein, sondern blos den Armeeangehörigen kundgemacht, und bevor der einfache Soldat ihren Inhalt aus dem oft kargen Unterricht in der Mannschaftsschule kennen lernt, ist er wol schon sehr häufig in die Lage gekommen, etwas zu thun oder zu unterlassen, was vom Gesetze für den Militärstand verboten oder vorgeschrieben ist.“

Für die Schulwelt sind die „militär-juridischen Blätter“ noch dadurch von speciellem Interesse, dass sie die Errichtung von Lehrkanzeln für das militärische Recht an Hochschulen fordern, und dass sie vom Standpunkte der allgemeinen Wehrpflicht aus für eine tüchtige allgemeine Volksbildung eintreten. So sprechen sie sich u. a. folgendermaßen aus: „Zwar haben manche Militärschriftsteller behauptet, dass die Armee die Schule des Volkes, das heißt der unteren Volksclassen sei, indem ihnen dort an Kenntnissen mancherlei Art dasjenige beigebracht werde, was in den Volks- und Bürgerschulen zu erlernen sie versäumten. Uns aber stellt sich diese Theorie als eine Verkehrtheit dar, wir halten diesen Weg, um das Versäumte nachzuholen, für verfehlt und sind vielmehr der Ansicht, dass in Bezug auf die geistige, wie auf die körperliche Ausbildung nur die naturgemäße Entwicklung von Jugend auf günstige Resultate liefern kann.“ Wir wünschen dem wolgemeinten und gut geleiteten Unternehmen glücklichen Erfolg.

Dr. Karl Kehr †.

Über den Tod und die Beerdigung dieses ausgezeichneten Schulmannes wird uns noch Folgendes berichtet:

Schon in Halberstadt hatte Kehr mehrmals seines kurzen und dicken Halses wegen von Erstickungsanfällen schwer zu leiden. Acht Tage vor seinem Tode wiederholten sich dieselben in heftigster Weise, so dass mehrere Ärzte zu Rathe gezogen werden mussten. Doch hielt er bei allem Leiden nach wie vor seinen Unterricht, und sein Humor versiegte nie. Die Anfälle legten sich, und die besorgte Familie athmete wieder freier. Am Sonntag Abend den 18. Januar schrieb Kehr noch einen vier Seiten langen Trostbrief an einen bedrängten Lehrer, notirte die Themen, welche er am nächsten Tage von den diesjährigen Abiturienten bearbeiten lassen wollte, und ließ sich von seiner Tochter etwas aus Reuter vorlesen. Dann ging er zu Bette.

Nach ca. einstündigem Schlaf erwachte er plötzlich von einem neuen Anfall. Der besorgt herbeieilenden Gattin gab er jedoch die Versicherung, dass derselbe nur leicht sei. Während diese nun die vom Arzt angeordneten Mittel sofort zur Anwendung brachte, starb Kehr ihr plötzlich am Herz- und Lungenschlage unter den Händen.

Die Trauer im Seminar war am nächsten Morgen eine große und allgemeine; alle hatten den großen Schulmann geliebt. Bei der Morgenandacht blieb kein Auge thränenleer. Das Lehrercollegium trat sofort zu einer Conferenz zusammen, um über eine würdige Todtenfeier für ihren Director zu berathen. Diese fand am Mittwoch den 21. Januar in der Aula des Seminars statt.

Die Spitzen der königlichen und städtischen Behörden (Präsident von Brauchitsch und der Oberbürgermeister), ein Vertreter der katholischen Geistlichkeit (der Dompropst), Vertreter der evangelischen Geistlichkeit und sämmtlicher Schulen waren dazu erschienen. In der Aula stand aufgebahrt der prächtig geschmückte Sarg, um den die Glieder der trauernden Familie, das Seminarlehrer-Collegium und die Seminaristen standen. Nach dem Gesange der Seminaristen („Was Gott thut, das ist wolgethan"), hielt Herr Seminarlehrer Scheibner die Gedächtnisrede auf den Entschlafenen, in der er besonders Kehrs Verdienste um das Erfurter Seminar beleuchtete. Ein Geistlicher sprach ein Gebet, und nun wurde der Sarg nach unten getragen, wo er von dem Lehrerverein mit Gesang empfangen wurde. Darauf bewegte sich der lange Trauerzug dem Bahnhofe zu, da Kehr gewünscht hatte, in Gotha an der Seite seiner Eltern begraben zu werden. Die drei ältesten Söhne des Entschlafenen und das Seminarlehrer-Collegium gaben der Leiche bis Gotha per Bahn das Geleit. Hier wurde sie zunächst in die Leichenhalle gestellt und dort aufgebahrt.

Am folgenden Tage (22.) begab sich das ganze Seminar nach Gotha; viele Verehrer Kehrs schlossen sich dem Zuge an. Als man den Friedhof betrat, waren die Schüler des Gothaer Seminars bereits am Grabe aufgestellt und empfingen die Leiche mit dem Gesange: „Es ist bestimmt in Gottes Rath." Ein vertrauter Freund Kehrs, der Divisionspfarrer Bussler aus Erfurt, hielt die Grabrede. Anknüpfend an des Verewigten Lieblingswort „Nun aber bleibet Glaube, Hoffnung, Liebe", legte er diese drei Worte als Leitsterne in des Entschlafenen Leben und als Friedenssterne für die Trauernden aus. Darauf nahm der gothaische Oberschulrath Möbius im Namen des gothaischen Landeslehrervereins Abschied von dem Todten und legte Lorbeerkränze und Palmen zu dessen Füßen nieder. Lehrer Böttger sprach im Namen des Leipziger Lehrervereins Abschiedsworte und spendete Trauerkränze, desgl. Lehrer Mende aus Erfurt im Namen des Allg. Deutschen, des Preußischen und Provinzial-Lehrervereins. Endlich sprach Seminardirector Schöppe (Delitzsch) als Vertreter der Seminare der Provinz Sachsen. Am Grabe selbst trat der Vertreter der Freimaurerloge in Gotha vor, sprach unter symbolischen Handlungen einige Worte und warf mit noch einigen Logenbrüdern Bouquets mit weißen und rothen Rosen ins Grab.

So endete die Trauerhandlung, und bald deckte die Erde das enge Bretterhaus.

Zahlreiche Beileidsschreiben liefen an die trauernde Familie und das Lehrercollegium ein, die ein beredtes Zeugnis für die Verehrung sind, die man dem Entschlafenen überall zollte.

Professor Stoy †.

*Von **Gustav Lehrer.***

Das Jahr 1885 hat für die Pädagogik recht unglücklich begonnen, gerade wie das vorige, in dessen erstem Monate Wichard Lange und A. W. Grube aus dem Leben schieden. Noch war die Lehrerwelt durch die Kunde von Kehrs Tod tief erschüttert, als der Telegraph das Hinscheiden des berühmten Jenenser Pädagogen Professor Dr. Stoy meldete. Am 22. Januar hatte der rüstige Greis noch seinen 70. Geburtstag gefeiert, beglückwünscht durch zahlreiche Schüler und Freunde von nah und fern, und am 23. war er eine Leiche. Heute roth, morgen todt. —

Karl Volkmar Stoy wurde am 22. Januar 1815 zu Pegau in Sachsen geboren, studirte in Leipzig und Göttingen Theologie und wurde 1839 Lehrer an der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim an der Bergstraße. 1843 habilitirte er sich als Privatdocent der Philosophie und Pädagogik in Jena. In beiden Wissenschaften schloss er sich den Lehren Herbarts an. Uns interessirt hier besonders die pädagogische Seite seiner Wirksamkeit, die auch die überwiegende ist.

Seine Vorlesungen über Pädagogik, in denen er sich trotz seiner Hinneigung zu Herbart nicht sclavisch an ihn band, waren von solcher Tiefe und Klarheit der Gedanken, von solcher Originalität der Auffassung und Wärme des Vortrages, dass sich Stoy's Ruf bald weit über die Grenzen Thüringens und Deutschlands verbreitete, und Jena zu einem Mittelpunkte pädagogischen Lebens wurde. Aus Deutschland, der Schweiz, Österreich, Bulgarien, Armenien, Griechenland, ja sogar aus Amerika fanden sich Jünglinge — zum Theil auf Staatskosten — bei dem begeisterten Pädagogen ein, um in die Erziehungswissenschaft eingeweiht zu werden.

Aber Stoy begnügte sich nicht mit dem Vortrage seiner theoretischen Anschauungen; er hatte eingesehen, dass er seine Theoreme in die Praxis umsetzen müsste, wenn er dauernd und nachhaltig einwirken wollte. So sann er auf Mittel und Wege, wie er seine Lehren in der Praxis veranschaulichen könne. Er gründete eine pädagogische Gesellschaft, welche, anfänglich aus elf Studenten bestehend, sich die Aufgabe stellte, „concrete Gegenstände auf Grund wissenschaftlicher, pädagogischer Erkenntnis praktisch zu behandeln und Knaben aus der Bürgerschule zeitweise darüber zu unterrichten.“ Diese kleine pädagogische Gesellschaft bildete den Anfang des Stoy'schen Seminars und der dazu gehörigen Johann-Friedrich-Schule.

Das Seminar hat sich nur langsam entwickelt, da es mit vielen widrigen Verhältnissen zu kämpfen hatte*); dafür ist aber seine ganze Organisation eine

*) Vergl. A. Weilinger: „Das pädagogische Seminar zu Jena.“ 1878.

vollendete Verkörperung Stoy'schen Wesens und Denkens geworden. Mit der hingebendsten Liebe hat Stoy an dieser Anstalt gearbeitet und seine jungen Lehrer in die Praxis der Erziehung und des Unterrichtes eingeführt. Täglich kam er mit ihnen in kleineren, wöchentlich dreimal in größeren pädagogischen Conferenzen zusammen, in denen er Lehrpläne mit ihnen aufstellte und nach den Principien der Pädagogik beleuchtete; ja er ging in seiner Fürsorge so weit, für die verschiedenen Individualitäten besondere Erziehungspläne zu entwerfen und zur Ausführung zu bringen. Die Ergebnisse der einzelnen Unterrichtsstunden wurden von ihm einer strengen, aber liebevollen Kritik unterworfen, um die jungen Lehrer auf Mängel in ihrem Unterrichtsverfahren und auf deren Abhilfe aufmerksam zu machen. Durch diese Hingebung bildete er seine Schüler zu begeisterten Jüngern der Pädagogik heran. Aber fast noch mehr, als für die hier geschilderte Wirksamkeit hat Jena seinem Stoy für eine andere Wolthat zu danken. Sein warmes Herz nahm sich besonders der ärmsten Kinder der Stadt an. Theils aus eigenen Mitteln, theils mit Hilfe von Spenden edler Menschenfreunde erbaute er ein großes und schönes Schulhaus, stattete dasselbe mit einer Orgel, den nötigen Lehrmitteln und sonstigen Utensilien aus und eröffnete die Johann-Friedrich-Schule, die hunderten von armen Kindern zu einer wahren Segensstätte wurde. Nicht allein, dass sie hier unentgeltlich guten Unterricht empfingen, Stoy sorgte auch sonst in wahrhaft väterlicher Weise für sie. Weihnachten deckte er ihnen den Tisch mit nützlichen Geschenken, im Sommer wusste er stets 400—500 Mark aufzubringen, um mit der Oberclasse eine circa achttägige Gebirgstour in den Thüringer Wald machen zu können. Auch den Armen wollte er die Schönheit der heimatlichen Natur zeigen. In dem großen Schulgarten erhielten die Kinder Anweisung zur Obstbaumzucht und zum Gemüsebau. Die ärmeren Kinder kleidete er aus eigenen Mitteln. So war er ein wahrer Vater der Armen, ein zweiter Pestalozzi; aber die Kinder hingen auch an ihm wie an einem liebevollen Vater und Wolthäter.

Doch hiermit glaubte Stoy noch nicht genug gethan zu haben. Mit tiefer Bekümmernis sah er, wie gar oft das Laster an die Armut herantrat und in kurzer Zeit den guten Samen, den er mit Aufopferung und großer Geduld in die Herzen der Kinder gestreut hatte, herausriss. Um seine gewesenen Schüler vor dem sittlichen Untergange zu retten, gründete er den „Seelsorgerverein“ mit seinen Lehrern, der allwöchentlich einmal zusammenkam, um gemachte Beobachtungen vorzutragen und Mittel zur Hilfe zu berathen. Der Segen einer solchen Wirksamkeit liegt auf der Hand.

Wir sind bei der Schilderung von Stoy's pädagogischer Wirksamkeit seiner wissenschaftlichen Laufbahn etwas vorausgeeilt.

Nachdem er sich 1843 als Privatdocent habilitirt hatte, wurde er 1845 Professor der Philosophie, und in Anbetracht seiner großen Verdienste um die Schule erhielt er 1857 den Titel eines Schulrathes.

Gegen sein Seminar gerichtete Angriffe waren es, die Stoy den Aufenthalt in Jena auf einige Zeit verleideten. Er folgte 1866 einem Ruf als Professor der Pädagogik und Philologie nach Heidelberg, woselbst er acht Jahre lehrte und auch (1867) zum Doctor der Theologie ernannt wurde. In Jena löste sich nach seinem Wegzug das Seminar und ein von ihm geleitetes Privatinstitut auf.

Von Heidelberg aus begab sich Stoy 1867 mit Urlaub nach Bielitz, woselbst er das erste evangelische Seminar in Österreich organisirte. Im folgenden Jahre kehrte er wieder nach Heidelberg zurück.

Doch Stoy hatte sein altes Jena nicht vergessen, und seine Freude war groß, als er 1874 dorthin zurückberufen wurde und der Staatsminister Dr. Stichling ihn wieder in das Jenaische Seminar einführte. Von der Zeit an bis zu seinem Tode ist er Leiter dieser Anstalt geblieben und hat sie zu hoher Blüte gebracht.

Seiner Richtung nach war Stoy Herbartianer, jedoch ein gemäßigter, der nichts ungeprüft annahm. Dass er der Zillerschen Richtung fern stand, hat er noch kurze Zeit vor seinem Tode in einem Brief an den Schuldirector Dr. Bartels in Gera mit den unzweideutigsten Worten ausgesprochen. Gar manches hätte er für die Pädagogik noch leisten können, denn trotz seiner 70 Jahre war Stoy noch ein geistig und körperlich gleich frischer Mann; aber was er vollbracht hat, ist selbst für ein Leben von 70 Jahren genug.

Dass Stoy auch als Schriftsteller einen gefeierten Namen besaß, ist bekannt. Es erschienen von ihm folgende Schriften: „Schule und Leben" (1844—51. 5 Hefte), „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Eine Neujahrsgabe an die Mütter" (1855), „Haus- und Schulpolizei" (1856), „Organisation des Lehrerseminars zu Bielitz" (1869), „Philosophische Propädeutik" (1869—70. 2 Theile), „Pädagogische Bekenntnisse" (8 Hefte), „Der deutsche Unterricht in den sechs ersten Schuljahren", sowie viele Artikel in der „Allgemeinen Schulzeitung", die er von 1870 an unter großen Opfern herausgab. Sein bedeutendstes und vollendetstes Werk ist seine „Encyklopädie der Methodologie und Literatur der Pädagogik", die 1878 in zweiter Auflage erschien und in classischer Sprache sein ganzes pädagogisches System darlegt.

Stoy's Angehörige hatten beschlossen, gerade in diesem Jahre seinen Geburtstag in hervorragender Weise zu feiern. Zunächst war eine Feier im engeren Kreise beschlossen und am 24. eine Nachfeier im weiteren für die ehemaligen Mitglieder des pädagogischen Seminars und sonstige Freunde. Am 22. abends gegen 11 Uhr schlief er ruhig ein, schlummerte ruhig die ganze Nacht und — am anderen Morgen $^1/_2$8 Uhr erlag er einer Lungenentzündung. Am 24. fand im Saal der Johann-Friedrich-Schule eine engere Trauerfeierlichkeit statt. Der Saal war mit Tannenreisig geschmückt und mit Kränzen, Palmenzweigen und losen Blumen überschüttet. In der Mitte stand auf schwarzem Podium der geöffnete Sarg, in dem der durch den Tod im Aussehen nicht veränderte große Pädagoge ruhte. Bald füllte sich der Raum mit den Angehörigen des Verstorbenen, den Seminarmitgliedern und Schülern der Johann-Friedrich-Schule. Durch Gesang und Orgelspiel wurde die Feier eingeleitet. Der Oberlehrer Dr. Mollberg hielt die Gedächtnisrede. Er wendete sich zunächst an die Schüler und zeigte ihnen in ergreifenden Worten, was sie an dem Entschlafenen verloren hätten. „Ihr seid jetzt Waisenkinder geworden", sagte er u. a., „er war ein Vater für euch, hat für euch gesorgt, wie ein Vater für seine Kinder, er führte euch alljährlich zum Weihnachtstisch und bescherte euch ein Christfest, wie ein Vater es seinen Kindern bescheren kann. Ich weiß es am besten, wie nahe er euch gestanden. Er hat sich gekümmert, dass, wer abgekommen vom rechten Wege, wieder umkehre, und hat sich gefreut über den braven und guten Schüler und gebetet: Wenn er nur bleibt, der er ist! Er

führte euch hinaus auf Thüringens schöne Berge, alljährlich, damit ihr sehen und schmecken solltet die Herrlichkeit des allmächtigen Gottes, damit er euch aber auch erziehen könnte, und damit ihr euch vertragen lerntet, wie sich gesittete Kinder eines großen Vaterhauses vertragen sollen. Und wie war er in dieser Schule! Ist wohl jemand von euch, den er schnöde abgewiesen, dem er nicht geholfen habe? Sein Auge und Herz waren für euch offen zu jeder Zeit. Er ist nun dahin, und wir sind allein, der Vater ist euch gestorben, und mit ihm euer großer Lehrer." Darauf feierte er des Entschlafenen Bedeutung für die Pädagogik im allgemeinen und für seine Schüler im besonderen und schloss mit dem Gebete, dass der Geist desselben auch ferner über seiner Anstalt schweben möge. Der Gesang „Es ist bestimmt in Gottes Rath" schloss die ergreifende Feier.

Inzwischen hatte sich der ganze Platz vor der Schule mit Leidtragenden gefüllt. Der Zug begann sich zu ordnen; voran schritten die Schüler der Johann-Friedrich-Schule, dann kam der überreich geschmückte Sarg, getragen von gegenwärtigen Mitgliedern des Seminars, darauf folgten Knaben mit Palmzweigen, die nächsten Angehörigen, die Universitäts-Professoren und der Gemeindevorstand, die „alten Stoyaner", die alten Seminarschüler, die alten und neuen Seminarmitlgieder, die Vertreter der Studentenschaft mit ihren Fahnen etc. — ein unabsehbar langer Zug. Am Grabe hielt Oberpfarrer Braasch die Leichenrede.

Vor hundert Jahren.

In der Einleitung zu „Heinrich Brauns Dorfschule" herausgegeben von Joh. Böhm (s. Pædagogium VI, Heft 11, Literaturbl.) finden sich interessante Angaben über den Bildungsstand und das Schulwesen im vorigen Jahrhundert. Es wird bemerkt, dass der Kampf um die Volksschule nicht neu ist, sondern so alt wie das Bestreben, die geistige und sittliche Bildung des Volkes vom deutsch-nationalen Standpunkte aus zu heben. Dann heißt es: „Solchem Bestreben standen um die Mitte des vorigen Jahrhunderts noch die mächtigsten Hindernisse im Wege. Der Clerus, der zunächst berufen war, an der Geistescultur und Sittenbildung des Volkes den regsten Antheil zu nehmen, stand selbst auf niedriger Bildungsstufe. Die Pfarrwohnungen glichen nicht selten den schmutzigsten Bauernstuben, die Kirchen den Scheunen. Die trotzdem einflussreiche Geistlichkeit, besonders der Klöster, verkaufte, wie Spruner auf Grund actenmäßiger Berichte schildert, zu ihrem Vortheil Walburgisöl, Amulette in allen Farben und Gestalten, Hexenpantöffelchen, Teufelsgeißeln, Monikagürtel, Lucaszettel, Ignazbohnen, Malefizwachs u. s. w. an das in Thorheit, Aberglauben und Vorurtheilen dahinlebende Volk. Die erbaulichen Schriften jener Zeit aber waren ganz geeignet, dasselbe in völligen Verstandesschlummer einzulullen."

Ferner wird aus jener Zeit folgender Ausspruch eines bildungsfreundlichen Mannes angeführt: „Die Unwissenheit ist die unzertrennliche Gefährtin der Armut. Wem nicht daran liegt, seinen leiblichen Wolstand zu steigern, wer sich begnügt, das Leben mit dem Unentbehrlichsten zu fristen, der wird auch kein Verlangen fühlen, sich geistig zu erheben; in stumpfer Verzagtheit lebt

er seine Tage dahin. Und leider sind viele, denen daran liegt, dass er so dahin lebe! Sie fürchten, der klug und wolhabend gewordene Bauer werde nicht mehr so gefügig sein. Darum gewöhnen sie ihn zur frommen Geduld, machen ein Drittel der Woche zum Feiertag und verweisen den Klagenden auf den Ersatz im ewigen Jenseits. Daher auch der Zustand unserer Schulen, wo irgendein verkommener Soldat den Lehrer spielt, den Bauern der Reihe nach auf der Schüssel sitzt und nicht viel mehr weiß als seine Schüler; daher die Einrichtung der höheren Anstalten, in welchen ein lateinischer Zaun um die Wissenschaft gezimmert ist, und den Verlangenden von der Quelle, wie durch ein Sieb, nur dasjenige gereicht wird, was man will und nur soviel man will."

Der erleuchtete Kurfürst Max Josef III. wollte diesen traurigen Zuständen durch eine Schulreform ein Ende machen, und tüchtige Kämpfer traten gegen die kirchlichen Dunkelmänner auf. Diese aber überreichten dem Kurfürsten ein Verzeichnis jener „Freigeister, welche dem wahren Glauben den Untergang, dem Staate den Umsturz bereiteten". Als der edle Fürst das Verzeichnis gelesen hatte, sprach er mit Entrüstung: „Das sind ja die Namen meiner wackersten Männer! Wen hat das Land, wenn diese fehlen? Und sie sollte ich entfernen, um Ochsen desto gemächlicher füttern zu können?" — Eine sehr lehrreiche Geschichte.

Aus dem Großherzogthum Baden. „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht." Diese Worte, welche Minister Graf Schulenburg 1806 nach der Schlacht bei Jena an den Straßenecken Berlins zur Nachachtung für die Bürger anschlagen ließ, können sich auch die badischen Lehrer, namentlich solche, die ihren Gedanken über Dinge aus der Schulwelt durch die Feder Ausdruck zu verleihen pflegen, als Leitmotiv dienen lassen. „Ruhe" ist seit einem Decennium das dominirende Schlagwort in der badischen Schuldomäne. Wer dieses Wort seitens der Lehrer an höheren oder niederen Schulen nicht beachtet, setzt sich der Gefahr aus, als Krakeler; oder Aufwiegler taxirt zu werden. Wozu brauchen auch die magistri die Ruhe zu stören, sintemalen ja „mit der Zeit für alles gesorgt wird" und „das Birnchen fällt, wenn es reif ist"? In solchen Zeiten, in denen obenerwähntes Schlagwort herrscht, ist es für die Glieder des Gesammtlehrerstandes gut, sich streng an den Buchstaben der Verordnung zu halten, sich nicht zu mucksen und zu thun, was der Buchstabe befiehlt, einerlei, ob dies Verfahren den Geist tödtet oder nicht. Die Buchstaben sind die Götter, neben denen keine andern geduldet werden können und — die Schrift sagt: „Ihr thut wol, dass ihr darauf achtet."

Ruhe brauchen wir, punctum. Dass es Lobredner dieser Situation gibt, ist bekannt; es sind besonders diejenigen, die sich im Sonnenschein der Götter und Götterchen wärmen. Diese „Stillen im Lande" loben alles, was von oben geschieht, sehen alles durch den Schönheitsgucker, das Kaleidoskop an und schreiben auch so.

Angesichts solcher Ruheverhältnisse ist es nicht zu verwundern, dass — namentlich im badischen Mittelschulwesen — die Mehrzahl der Lehrer elf ein Dutzend sein ließen, thaten, was ihnen befohlen wurde und — der oben charakterisirten Ruhe pflegten. Das war klug. —

Seit Jahresfrist wurde diese Ruhe durch eine Motion des demokratischen Landtagsabgeordneten v. Feder betr. das Mittelschulwesen etwas alterirt. Zur Besprechung von Mittelschulfragen gründete Professor Bihler in Karlsruhe, obwol die bestehenden beiden Schulzeitungen stets dem Mittelschulwesen ihre Aufmerksamkeit erwiesen, ein neues Blatt: Die „Badischen Schulblätter". Herr Bihler hegte, wie es scheint, u. a. die löbliche Absicht, durch die Gründung dieses Blattes die Lehrer an höheren Schulen zur Gründung eines Vereines zu bringen, um viribus unitis auch den Ansichten und Forderungen der Lehrer mehr Gewicht zu verschaffen. Die „Badischen Schulblätter" bestehen seit einem Jahre, aber die obenerwähnte „Ruhe" hat zu sehr die Gemüter der Mittelschullehrer, deutsch gesagt, eingeduselt, und die erwähnte Absicht des Herrn B. bleibt leider vorerst unerreicht. In dem Leitartikel von Nr. 1 der „Badischen Schulblätter" wird in dem beregten Sinne geklagt: „Mit dem Unternehmen an und für sich wird sich ja jeder befreunden, der Sinn für die gemeinsame Sache der Erziehung und des Unterrichts hat, und es ist weniger die Abneigung und die bewusste Gegnerschaft, mit welcher die „Badischen Schulblätter" zu kämpfen hätten, als das herkömmliche Anachoretenthum, an welches sich die badische Lehrerschaft gewöhnt zu haben scheint. Wenn es sich aber bewahrheiten sollte, dass hier und da sich in dieses Behagen der Vereinsamung auch eine Art von Befürchtung mischt, es könnte der Anschluss an ein gemeinsames Streben dem privaten Wolbefinden nicht zuträglich werden, so möchten wir doch wenigstens wünschen, dass solche Gedanken nur höchst vereinzelt vorkommen." — So „wünschen" die „Badischen Schulblätter", Thatsache aber ist, „dass solche Gedanken" die Mehrzahl der Mittelschullehrer beseelen. Bei den Volksschullehrern ist dies wesentlich anders. Als Hauptgrund dessen muss angeführt werden, dass die Volksschullehrer ein Schulgesetz haben, dem sie unterstehen, und auf welches sie sich berufen können, während das Mittelschulwesen noch nicht, wie es sein sollte, gesetzlich neu geregelt ist. Nach dem Volksschulgesetz kann z. B. ein definitiv angestellter Lehrer nach fünfjähriger Dienstzeit nicht gegen seinen Willen versetzt werden; nur „im Interesse des Dienstes" darf eine Versetzung „gegen seinen Willen dann stattfinden, wenn er dabei an seinem festen Einkommen nicht verkürzt wird, und nachdem auch der Ortsschulrath der Stelle, von welcher er entfernt werden soll, sowie der Schulpatron darüber vernommen worden ist." Den Lehrer an Mittelschulen kann man ad libitum versetzen; oft reicht ein ungünstiger Bericht des Vorstandes oder irgend eine geringfügige Ursache hin, eine Versetzung herbeizuführen. In solchen Fällen erfährt der Betreffende sehr selten den wahren Sachverhalt; in der Regel muss, wenn der Versetzte nach dem Grund seiner Versetzung fragt, „das Interesse des Dienstes" herhalten. Dem Erfinder dieses Allmachts- und Allweisheitswortes gehört entschieden heute noch eine — Ehrensäule.

Vor einiger Zeit wurde die höhere Bürgerschule zu Pforzheim in ein seitheriges Volksschulgebäude dislocirt. Am ersten Schultage war, wie die Untersuchung ergeben, der Luftheizungsapparat nicht in Ordnung, infolgedessen die Luft in den Schulzimmern eine verdorbene war und der Schulunterricht ausgesetzt werden musste. Die Lehrer der genannten Schule wandten sich über den Kopf der städtischen Behörde an den Oberschulrath in Karlsruhe in der Meinung, dieser sei ihre zunächst zuständige Behörde. Gleichzeitig gab —

mit Ausnahme eines einzigen, mit den badisch-pforzheimschen Verhältnissen sehr vertrauten Lehrers — das Lehrercollegium eine die Sache betreffende Erklärung in einem dortigen Localblatte ab und betonte darin, dass es sich beschwerend an seine „vorgesetzte Behörde“, den Oberschulrath, gewandt habe. Die Väter der Stadt sahen sich darin in Schatten gestellt, betonten in einer Ausschusssitzung ihre von den Lehrern ignorirte Mitsprechungsgewalt in Sachen der höheren Bürgerschule; kurz, das Ende vom Liede war, dass zwei Lehrer versetzt wurden, andere noch eine Versetzung zu erwarten haben und der Director, wie es hieß aus — „Gesundheitsrücksichten“ (jedenfalls wollte man ihn dadurch vor der Luftheizung sichern), pensionirt wurde. Nach neuerer Mittheilung ist derselbe als Professor an das Gymnasium in Karlsruhe versetzt. — Der Nachfolger des Bürgerschuldirectors ist: Professor Bihler, der Redacteur der „Badischen Schulblätter“.

Viele Lehrer der Mittelschulen sind der Ansicht, dass die Badischen Schulblätter nur nach „unten“ Forderungen stellten und Kritik übten, während es zur Förderung des Mittelschulwesens besser sei, umgekehrt zu verfahren. In dem schon erwähnten Leitartikel der Schulblätter wird gesagt, dass „sie eine gewisse Neutralität beobachteten, indem sie sich nicht von vornherein in den Dienst einer besonderen Tendenz begeben hätten, sondern jede berechtigte (!), durch die Erfahrung unterstützte Ansicht zu Wort kommen lassen möchten.“ Gerade in dieser Tendenzlosigkeit liegt, unserer Meinung nach, der Fehler dieser Schulblätter. Sie vermehren dadurch die leider schon zu große Zahl derjenigen Schulblätter, von denen der Redacteur der „Neuen Badischen Schulzeitung“, Meuser in Mannheim, sagt, „dass sie für schlaflose Nächte geeignet wären.“ In einer Zeit, in der Reformen des Schulwesens vorgenommen werden sollen, wie dies momentan in Bezug auf das Mittelschulwesen in Baden der Fall ist, sollten gerade die betreffenden Schulblätter freimüthig nach „oben und unten“ entschieden auftreten, das Kind beim rechten Namen nennen, gravirende Fälle aus der Schulwelt — wie z. B. die Vorkommnisse in Pforzheim — besprechen und an ihnen die Nothwendigkeit der „Reformen“, nachweisen, das Interesse der Lehrer betonen u. s. w. Würden die Badischen Schulblätter in dem im Allgemeinen angedeuteten Sinne auftreten, so dürfte es Herrn Bihler auch gelingen, den sehr nothwendigen und das Interesse der Schule und Lehrer fördernden Verein für Mittelschullehrer zu gründen. Eine Reform auf dem Gebiete des Mittelschulwesens ist schon realisirt; es ist dies die Einführung eines „Beirathes.“ Mitglieder desselben sind außer dem Laienmitgliede der Director und ein Lehrer, der durch das Lehrercollegium gewählt wird. Mancher der Herren Professoren — dies ist der Titel, welchen jeder akademisch gebildete Lehrer nach seiner definitiven Anstellung erhält — steht dieser Neuerung unsympathisch gegenüber, wagt aber nicht in einem der Fachblätter dagegen aufzutreten; es ist dies auch ein Ergebnis der im Eingange dieses Artikels erwähnten „Ruhe“. Die Badischen Schulblätter dagegen treten in wolverstandenem Interesse für den Beirath ein. Ein sehr lesenswerter Artikel in No. 2 derselben schließt mit folgenden ganz richtigen Worten; „Die Idee des Beirathes ist lebensfähig, man gönne ihm nur Raum und Zeit zur Entwickelung; sie ist eine weitere Etappe auf der Marschlinie unserer Schulentwickelung, würdig der früheren Etappen, d. h. der Trennung der Volksschule von der Kirche und der Schaffung des Ortsschulrathes (Schulvorstandes); sie legt Bresche

in die papistisch-exclusiven Schulmauern, eine Bresche, durch welche die legitime Betheiligung des Publicums ihren naturnothwendigen und siegreichen Einzug hält — in die Mittelschule: darum ist sie eine reformatorische Idee. Nur ehrlich und ernst „beigerathen", und der gehoffte Segen wird nicht ausbleiben." —

Diese Ansicht theilen wir vollkommen. Der Beirath wird vor allem jenem unsinnigen Memoriren, allerlei Parteilichkeit und hyperschulmeisterlicher Willkür, wodurch die Schüler systematisch an Leib und Geist geschädigt werden, sein Veto entgegensetzen. Zudem fehlt in keinem Stande der Laienbeirath. Wie unpädagogisch und unmethodisch seither in unseren Mittelschulen gehandelt wurde, mag man aus Nachfolgendem ersehen. Der Lateinunterricht in einem Gymnasium unseres Landes wird so ertheilt, dass in den zwei unteren Classen keine schriftliche Übersetzung eines Paragraphen stattfindet. Ein junger Lehramtscandidat, der vordem noch nie in einer Schule praktisch thätig war, lässt eine Anzahl Vocabeln lernen, übersetzt mündlich mit seinen 10—12 jährigen Schülern einen Paragraphen, theilt die betreffenden Regeln mit und gibt als Probe einen „Stil", ein Dictat. Statt in diesem „Stil" in einfacher, dem kindlichen Geiste und dem Verständnisse der Schüler angepasster Weise die Beispiele zu wählen, werden in der Regel solche Sätze ausgesucht, in denen die größten Spitzfindigkeiten enthalten sind. Macht ein Schüler nun Fehler, so erhält er eine schlechte Note und einen niederen Platz in der Classe. Die Folge ist, dass ganz befähigte Kinder muthlos werden. Die Eltern suchen Hilfe bei dem betreffenden Lehrer. Dieser empfiehlt Nachhilfeunterricht. Da er denselben nicht selbst ertheilen darf, empfiehlt er seinen Collegen, pro Stunde 3 Mark. Dieser, erkenntlich für die Aufmerksamkeit, revanchirt sich in thunlichster Bälde durch eine Gegengefälligkeit gleicher Art. Vor einigen Jahren wurde durch diesen Modus der sogenannte „Bagno" (Nachhilfestunden) hervorgerufen, in denen 10—15 Schüler gleichzeitig abbe—handelt wurden, wobei der Lehrer 30—40 Mark pro Stunde verdient. Nachdem in der Presse hierüber endlich Klage geführt wurde, trat Remedur ein, die aber nicht durchgreifend genannt werden kann. Wir könnten in gleicher Weise den Mathematikunterricht kritisiren, wollen aber die Leser damit für diesmal verschonen; erwähnt sei jedoch noch, dass in einem badischen Gymnasium circa 18—20 Prüfungsfragen in der Religion dictirt werden, z. B.: Wie hieß der rechtmäßige Mann der Bathseba? — Werden die Fragen nicht, oder unrichtig beantwortet, so setzt es eine schlechte Note ab; Gedächtniswerk, nichts als Gedächtniswerk! Wer nicht mit einem vorzüglichen Gedächtnis begabt ist, kann in solchen Mittelschulen nicht vorankommen, zumal die meisten Lehrer wegen der Unmasse des zu bewältigenden Stoffes nur „im Fluge" voranschreiten und auf eine gründliche methodische Verarbeitung und Vertiefung des Stoffes verzichten müssen. Beschwerden seitens der Eltern unterbleiben meistens aus demselben Grunde, aus welchem Soldaten es unterlassen wegen Misshandlung seitens ihrer Vorgesetzten Klage zu führen. Diese Missstände datiren namentlich seit der Zeit, seit der aus Preußen berufene Herr Wendt, Gymnasialdirector und Oberschulrath (er ist sonach sein eigener Vorgesetzter), das Ruder der Mittelschulen, namentlich der Gymnasien führt. Hoffentlich gelingt es den Beiräthen, in manchen Dingen Änderungen herbeizuführen, die sowol im Interesse der Lehrer als der Schüler gelegen sein dürften.

Zu diesen Änderungen dürfte auch die gehören, in den unteren Classen ältere, in der Praxis erprobte Schulmänner zu verwenden. Ein Vorschlag, die Beiräthe im Unterrichte hospitiren zu lassen, wird von selbstbewussten Mittelschullehrern noch bekämpft, während wir auch diesem Vorschlage zustimmen müssen. Hierdurch dürfte dann zur Kenntnis mancher Direction kommen, dass manche Lehrer vermöge ihrer nichtpädagogischen Vorbildung nicht im Stande sind, die Disciplin aufrecht zu erhalten, und wähnen, ihren Schülern durch eine wahre Flut der ausgesuchtesten Schimpfwörter à la caserne zu imponiren und sie im Zaume zu erhalten.

Notizen.

Aus Berlin wird uns geschrieben: „Die Mittheilung Ihres Correspondenten: ‚In Berlin wissen die Herren Jungen — bekommen zu haben‘ (Februarheft S. 346) beruht auf Irrthum. So viel ich weiß, tauchte diese Schilderung zuerst in einer pädagog. Ztg. Westpreußens auf; wahrscheinlich aber ist sie einer polit. Ztg. entnommen und ursprünglich der erhitzten Phantasie eines Reporters entsprungen. Derartiges oder auch nur Ähnliches ist an unseren Gemeindeschulen nie vorgekommen.“

Die „Frankfurter Schulzeitung“ (Redaction E. Ries, Verlag Alfred Neumannsche Buchhandlung in Frankfurt a. M., Preis 5 Mark jährlich), ein noch junges, erst im zweiten Jahrgange stehendes, aber sehr schätzenswertes Blatt, bringt in den drei neuesten Nummern (vom 1. Febr., 15. Febr. u. 1. März d. J.) u. a. eine umfängliche und lehrreiche Abhandlung von Dr. Wesendonck-Saarbrücken: „Über die Entstehung und Entwickelung der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik und den zwischen den Herbartianern und ihren Gegnern entbrannten Streit“, zu objectiver Orientirung sehr geeignet.

Ebenfalls erst in den zweiten Jahrgang eingetreten sind die „Blätter für höheres Schulwesen“, Organ der Vereine von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten Preußens (Redaction Dr. Friedrich Aly-Magdeburg, Verlag Hugo Weiß Nachf. Grünberg i. Schl., Preis 3 Mark halbjährig), eine gehaltvolle, frische, unabhängige Zeitschrift, allen Lehrern an höheren Schulen in und außer Deutschland sehr zu empfehlen. Sie tritt besonders für die Rechte, für die wissenschaftliche Weiterbildung und für die Pflege eines gesunden Standesgefühls der Berufsgenossen ein. Der bereits vortheilhaft bekannte Herausgeber, Dr. Aly-Magdeburg, wird von zahlreichen tüchtigen Mitarbeitern unterstützt.

Von Herrn Ignaz Pennerstorfer, Übungsschullehrer am Pädagogium in Wien, erscheint im Selbstverlag (Wien, Neuer Markt Nr. 9): „Historische Bibliothek für die Jugend“; bis jetzt sind 6 Hefte à 15 Kr. ausgegeben, die viel Beifall gefunden haben. Besonders für Schülerbibliotheken zu empfehlen.

Herr Ferdinand Bayer, Lehrer und Turnwart zu Troppau, hat soeben eine Broschüre herausgegeben: „Das Turnen in der nationalen Erziehung der Deutschen“ (Troppau bei Ed. Zenker, Preis 20 Kr.), eine vortreffliche, höchst empfehlenswerte Abhandlung.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Übersicht der Pädagogik Herbarts.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Was man seit ungefähr zwei Jahrzehnten aus Herbarts Pädagogik gemacht hat, das ist sattsam propagirt und angepriesen worden. Es hat in neuester Zeit auch eine vielseitige und ziemlich genaue Beleuchtung erfahren. Als nämlich die Reclame für die jungherbartianische Lehre mehr und mehr in Schmähungen gegen die Vertreter anderer Anschauungen ausartete und sich zu einer förmlichen Agitation gestaltete, welche nicht nur den Frieden in der Schulwelt störte, sondern auch die gesunde Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bedrohte: da durfte eine entschiedene Abwehr nicht länger unterlassen werden. Doch auch diese dürfte nun einstweilen zur Genüge geschehen sein. Es ist Zeit, einmal genauer die Lehre des Mannes selbst zu betrachten, auf dessen Namen sich die jüngste Gruppe pädagogischer Reformer beruft.

Vor dreißig oder zwanzig Jahren, ja noch vor zehn oder fünf Jahren hätte ich es nicht für nöthig gehalten, eine so ausführliche Darstellung und Kritik der Pädagogik Herbarts und der ihr zugrunde liegenden philosophischen Doctrinen niederzuschreiben und zu veröffentlichen, wie ich sie nunmehr meinen Lesern darbiete; warum ich dies nicht für nöthig gehalten hätte, wird jeder Denkende aus meinen Ausführungen leicht errathen. Da aber einmal diese Arbeit als geboten erscheint, so muss ich meine Leser um ihre volle und ausdauernde Aufmerksamkeit bitten, weil ich zwar die Bestimmung und die Grenzen einer Zeitschrift möglichst einhalten will, aber doch auch mit der von der Sache gebotenen Gründlichkeit zuwerke gehen muss. Ohne eine gewisse Weitläufigkeit und ohne mannigfaltige Schwierigkeiten kann es nicht abgehen, wenn es sich um ein alle Hauptpunkte betreffendes und einleuchtend motivirtes Gutachten über ein so umfängliches und

verwickeltes System handelt, wie das Herbart'sche ist. Wer sich einem ernsten Studium desselben nicht unterziehen will, der verzichtet selbstverständlich auf ein competentes Urtheil über den Wert oder Unwert dieses Systems selbst, sowie über das Verhältnis, in welchem es zu den Bestrebungen der jüngsten pädagogischen Partei steht.

Dass die literarischen Erzeugnisse der letzteren nicht als Quellen dienen können, wenn es sich um Herbarts Lehre selbst handelt, dies ist wol ohne weiteres klar, und ich muss also hier von denselben absehen, obgleich sie mir sehr wol bekannt sind, da ich aus ihnen bei meiner nun zwanzigjährigen Arbeit am „Pädagogischen Jahresberichte" ein förmliches Studium machen musste. Selbst die mir nicht minder bekannten Werke und akademischen Vorträge meiner alten hochverehrten Lehrer, Drobisch und Hartenstein, dieser persönlichen und ohne Zweifel bedeutendsten Schüler Herbarts, darf ich für den mir hier gesetzten Zweck nicht verwerten, obwol sie dem Sinne und Geiste Herbarts selbst weit näher stehen, als die Producte der Jüngeren, und obwol man wünschen möchte, dass die letzteren der ernsten Schule und Geisteszucht jener ausgezeichneten Männer theilhaftig geworden wären. Kurz: Herbarts Lehre muss aus Herbarts Werken selbst, als deren allein authentischen Quellen, geschöpft werden. Indem ich also ausschließlich diese als Grundlage meiner Darstellung und Kritik benutze, wird es keiner Rechtfertigung bedürfen, wenn ich meine Citate durchgängig aus Originalausgaben dieser Werke entnehme, und dabei, soweit sie in mehreren Auflagen erschienen sind, denjenigen der letzten Hand folge. Dies bezieht sich auf die vier Herbartschen Schriften: „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (1813, 4. Aufl. 1837), „Lehrbuch zur Psychologie" (1816, 2. Aufl. 1834), „Kurze Encyklopädie der Philosophie" (1831, 2. Aufl. 1841) und „Umriss pädagogischer Vorlesungen" 1835, 2. Aufl. 1841). Dagegen haben folgende vier Hauptwerke Herbarts, die für unseren Zweck von nicht geringerer, ja zum Theil von größter Wichtigkeit sind, eine zweite Auflage nicht erlebt: „Allgemeine Pädagogik" (1806), „Allgemeine praktische Philosophie" (1808), „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik" (1824—25) und „Allgemeine Metaphysik" (1828—29). Bezüglich dieser letzteren Werke steht es also ohne weiteres fest, welcher Ausgabe wir unsere Citate entlehnen werden.

Was nun den Gang unserer Abhandlung betrifft, so werden die Kenner Herbarts im voraus und alle meine Leser wenigstens zum Schlusse folgende Disposition zweckentsprechend finden. Zuerst muss

ein Abriss der Pädagogik Herbarts gegeben werden, welcher selbstverständlich im ganzen rein referirend zu halten ist. Dann wird es nothwendig erscheinen, auf die ethischen und psychologischen Grundlagen der Pädagogik Herbarts einzugehen. Hierbei kann nur über die Reihenfolge dieser zweiseitigen Betrachtung ein Zweifel entstehen. Herbart selbst spricht zuerst von den ethischen, dann von den psychologischen Grundbegriffen der Pädagogik. Ich halte die umgekehrte Ordnung für richtiger und zwar deshalb, weil erstens Herbart selbst seinen „Umriss“ mit dem Satze beginnt: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“, also diesen Begriff, der für die Pädagogik ohne Zweifel ein psychologischer, oder, im weiteren Sinne, ein anthropologischer ist, an die Spitze stellt; zweitens aber, weil erst die psychische (oder anthropologische) Bildsamkeit überhaupt festgestellt sein muss, ehe von Bildung zu besonderen (hier ethischen) Zwecken die Rede sein kann. Indessen ist die fragliche Reihenfolge für die Sache selbst nicht entscheidend. — Endlich muss das Hauptergebnis der ganzen Untersuchung durch eine Beurtheilung der Pädagogik Herbarts, mit welcher wir zum Ausgangspunkte zurückkommen, festgestellt werden. Meine Disposition ist also folgende:

I. Übersicht der Pädagogik Herbarts.
II. Die Psychologie Herbarts.
III. Die Ethik Herbarts.
IV. Kritik der Pädagogik Herbarts.

Wenn ich also meine ganze Abhandlung in vier Artikel zusammendränge und diese ohne weitere Theilung und ohne Unterbrechung in vier Heften dieser Zeitschrift folgen lasse, so bin ich mir sehr wol bewusst, welche Anstrengung ich meinen Lesern zumuthe. Allein einerseits würde es nicht zu billigen sein, den vorliegenden gewichtigen und eng verbundenen Stoff in eine Menge von Fragmenten zu verzetteln; und anderseits rechnet die vorliegende Zeitschrift auf einen Leserkreis, der für gründliche Erörterungen die nöthige Vorbildung und ernstes Interesse mitbringt und neben leichter Lectüre, die ja zur Erholung und zur Information über die Ereignisse und Fragen des Tages auch ihre Berechtigung hat, monatlich eine Portion schwererer Kost verträgt und bedarf. Am meisten muss ich die Geduld meiner Leser in dem vorliegenden ersten Artikel auf die Probe setzen, da derselbe seiner Natur nach sehr trocken ausfallen muss, also leicht langweilig werden kann. Er wird aber auch von allen der kürzeste sein, da sich im vierten Artikel nicht nur Gelegenheit, sondern

auch Anlass finden wird, das im ersten gebotene Referat zu ergänzen.

Indem ich nun zu meiner ersten Aufgabe übergehe, kann es vor allem nicht zweifelhaft sein, dass die Übersicht der Pädagogik Herbarts aus einem seiner pädagogischen Hauptwerke, der „Allgemeinen Pädagogik“ oder dem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“, zu schöpfen ist. Hätte das zuletzt genannte Buch keine zweite Auflage erlebt, so müsste unbedingt das erstere zu unserem Zwecke gewählt werden, da der „Umriss“ in erster Auflage allzu knapp und abstract gefasst war. Diesem Übelstande hat aber Herbart in der zweiten Auflage durch eine mit großem Fleiße ausgeführte Umarbeitung und sehr bedeutende Erweiterungen abgeholfen. Dazu kommt, dass wir im „Umriss“ von Herbarts Pädagogik die Redaction letzter Hand vor uns haben, die also sicheren Aufschluss gibt über den Stand seiner Anschauungen am Ende seines Lebens- und Entwickelungsganges, und die überdies auch formell mit grosser Genauigkeit ausgeführt ist; Herbart zeigt hier eine grössere Reife und Mäßigung in seinen Urtheilen, ferner eine reichere Erfahrung, sowie mehr Verständnis, Interesse und Wertschätzung für die pädagogische Praxis, als in der „Allgemeinen Pädagogik“. Dies alles mag zusammengewirkt haben, dass, wie thatsächlich feststeht, der „Umriss“ (in zweiter Auflage) eine weit günstigere Aufnahme fand, als die „Allgemeine Pädagogik“. Diese war abgefasst, bevor Herbart seine ethischen und psychologischen (metaphysischen) Theorien durchgebildet hatte und musste darum der ausreichenden Begründung entbehren; überdies war im Jahre 1806 Herbart ohne Zweifel noch weit ärmer an Erfahrungen und noch minder reif in seinem Urtheile, als im Jahr 1840. Und so begreift sich, dass er selbst mit seiner „Allgemeinen Pädagogik“ im vorgeschritteneren Alter nicht mehr ganz zufrieden war. Schon im Jahre 1814 bemerkt er über sie, dass es ihm „jetzt schwerlich begegnen würde, noch einmal also zu schreiben, wie vor neun Jahren“ (s. „Über meinen Streit mit der Modephilosophie“). Und 1841 sagt er mit Beziehung auf die „Allgemeine Pädagogik“: „In der zweiten Ausgabe des Umrisses pädagogischer Vorlesungen ist einiges bestimmter ausgeführt“ (Encyklopädie S. 161).

Wenn nun auch das ältere Werk bei unseren Erörterungen keineswegs unbeachtet bleiben darf, so kann es doch nicht zweifelhaft sein, dass wir uns in der zunächst nöthigen Übersicht an den Text des späteren zu halten haben.

Im Vorwort bemerkt Herbart: „Die erste Ausgabe war nur ein Umriss im eigentlichen Sinne, zu dessen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entstand manches Unbequeme. Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen, und ist als Leitfaden bei den Vorlesungen hinreichend vollständig, wiewol noch immer kurz gefasst und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt.“

Hieraus dürfen wir die Überzeugung schöpfen, dass wir im „Umriss“ einen zwar kurz gefassten, aber vollständigen Inbegriff der Pädagogik Herbarts, als Endergebnis eines mehr als vierzigjährigen Denkens, vor uns haben. Freilich nur der Pädagogik selbst, nicht auch ihrer Grund- und Hilfswissenschaften, als welche Herbart die praktische Philosophie und die Psychologie bezeichnet. Über diese Disciplinen nun enthalte seine kurze Encyklopädie der Philosophie in Verbindung mit seinem Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie das Leichteste, worauf er sich zunächst beziehe, also wol das, was ihm zur Vorbereitung auf die Pädagogik allenfalls zu genügen scheint; indessen erkennt man aus dem Schlusssatze des obigen Citates, dass Herbart „eigentlich“ eine gründliche Kenntnis seiner praktischen Philosophie (Ethik) und Psychologie zum vollen Verständnis seiner Pädagogik für nöthig hält, und wir werden daher in seinem Sinne handeln, wenn wir seine ethischen und psychologischen Lehren aus den bezüglichen Hauptwerken schöpfen und darlegen.

Bevor wir hierzu verschreiten, überblicken wir den Inhalt seines „Umrisses“, weil wir dadurch erkennen, inwiefern und inwieweit Herbart seine Pädagogik auf Ethik und Psychologie stützt, woraus sich ergeben wird, welche Punkte dieser Disciplinen von besonderem Belange sind, also einer genaueren Darlegung bedürfen, welche anderen hingegen in der Pädagogik keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung haben, also übergangen werden können oder nur einer kurzen Anführung bedürfen. Zugleich aber und nicht minder soll der nachstehende Abriss der Pädagogik Herbarts dazu dienen. diese selbst in ihrem Wesen vorzuführen, um eine Grundlage für unser Urtheil zu gewinnen. Ich bitte also den geneigten Leser, das folgende Referat möglichst genau aufzufassen und den Inhalt desselben vorläufig, soweit dies vor Untersuchung der ethischen und psychologischen Theorien Herbarts angeht, möglichst sorgfältig zu überdenken.

Der „Umriss“ gliedert sich in drei Theile: I. Begründung der Pädagogik und zwar A. durch die praktische Philosophie, B. durch

die Psychologie (S. 6—26); II. Umriss der allgemeinen Pädagogik und zwar A. Regierung der Kinder, B. Unterricht, C. Zucht, D. Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern (S. 27—179); III. Über besondere Zweige der Pädagogik und zwar A. über Behandlung besonderer Lehrgegenstände, B. von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung, C. vom Veranstalten der Erziehung (S. 180—262).

Die ersten 5 Seiten des „Umrisses" geben die „Einleitung" zum Ganzen, welche mit folgenden Sätzen beginnt: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings. Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse." — Erläuternd fügt Herbart bei, dass „der Begriff der Bildsamkeit" sich auch auf die Elemente der Materie erstrecke, und dass er sich erfahrungsmäßig bis zu den Elementen des Stoffwechsels organischer „Leiber" verfolgen lasse; ferner: dass sich Spuren von der Bildsamkeit des Willens auch in den Seelen der edleren Thiere zeigen, dass wir aber Bildung des Willens zur Sittlichkeit nur beim Menschen kennen. Mit der Abhängigkeit der Pädagogik von Ethik und Psychologie sei zugleich die Abhängigkeit von der Erfahrung gegeben; jedoch genüge die blos empirische Menschenkenntnis für die Pädagogik nicht. Abgewiesen wird von Herbart der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit als mit dem Begriff der Bildsamkeit und darum mit der Pädagogik unvereinbar.

Der erste Haupttheil des „Umrisses" beginnt folgendermaßen: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit. Hieraus ergibt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen." Das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit dieses Verhältnisses nennt Herbart Moralität; es im Zöglinge hervorzurufen, hält er jedoch für sehr schwierig und jedenfalls erst dann für möglich, wenn das erwähnte zweifache Geschäft bereits guten Fortgang gewonnen hat. — Nach der Idee der inneren Freiheit bezeichnet Herbart die Ideen der Vollkommenheit, des Wolwollens, des Rechtes und der Billigkeit, sowie deren Anwendung auf das gesellschaftliche Leben, um das Ganze des pädagogischen Zweckes näher zu bestimmen.

Bemerkenswert ist noch, dass Herbart seiner ethischen Grundlegung der Pädagogik eine religiöse Ergänzung anfügt, indem er es für nothwendig erklärt, dass sich mit der moralischen Bildung die religiöse verbinde, „nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen".

In der psychologischen Begründung der Pädagogik folgt Herbart, obwol er die Seelenvermögen verwirft, zunächst der gebräuchlichen Terminologie, indem er von der Sinnlichkeit, dem Gedächtnis, der Phantasie, den Affecten, der Urtheilskraft, dem Verstande, den Gefühlen, den Zu- und Abneigungen, dem Willen, dem ästhetischen Urtheil, der Vernunft spricht, wobei er allerdings nur aphoristisch verfährt, ohne den genetischen Zusammenhang darzulegen. Er vergisst jedoch nicht, seine psychologische Hauptansicht hervorzuheben, dass nur in „Vorstellungsmassen" dasjenige vorgehe, „was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt". Im Hinblick auf dieses Theorem ist es von besonderem Belang, dass Herbart mehrmals die grosse Schwierigkeit betont, durch den Unterricht erziehlich zu wirken. — Auch auf die „Gemüthsstimmung" kommt wiederholt die Rede, ohne dass gezeigt wird, was diese denn eigentlich sei, oder woher sie komme.

Als die Hauptquellen der „Vorstellungsmassen" werden Erfahrung und Umgang bezeichnet, weshalb auch im Unterrichte zwei Hauptrichtungen, die naturwissenschaftliche und die historische, unterschieden werden. — Zum Unterricht muss aber die Zucht kommen, welche jenen stützt und ergänzt, sowie die Regierung, welche hauptsächlich dazu dient, die Zöglinge in Schranken zu halten. Regierung, Unterricht und Zucht sind die drei Hauptmittel, Hauptthätigkeiten der Erziehung, also die drei Hauptbegriffe der Pädagogik. Es werden zwar schon einige Bestimmungen über diese Hauptpunkte und über ihr gegenseitiges Verhältnis gegeben; da sie aber hernach in besonderen Capiteln genauer abgehandelt werden, so können hier weitere Anführungen unterbleiben. Wir bemerken nur noch, dass das ganze Capitel über die psychologische Begründung der Pädagogik an vielen Dunkelheiten leidet, woran allerdings theilweise die vom Zwecke gebotene Kürze schuld ist. Erst in der Folge kann sich zeigen, ob diese Dunkelheiten überwindbar, oder ob sie mit dem Herbartschen Gedankenkreise unauflöslich verbunden sind.

Über den ersten Hauptpunkt der Erziehung, die **„Regierung"** der Kinder, gibt Herbart folgende Bestimmung: „Die Grundlage der

Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weiteren Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden.“ Spiel, ferner „bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun“, endlich die Schularbeiten, das sind die von der Regierung geforderten Beschäftigungen. An diese schließt sich die Aufsicht nebst dem Gebieten und Verbieten und der Gewöhnung zum Gehorsam. In der Schule nennt man dies Disciplin, welche darauf ausgeht, dass sich die Schüler von der guten Ordnung der Schule regieren lassen. Fernere Mittel der Regierung sind körperliche Züchtigungen (nicht ganz zu verwerfen, aber nur selten und behutsam anzuwenden, besonders um das Ehrgefühl nicht zu vernichten), ferner zeitweise Entziehung der Nahrung und der Freiheit, in äußersten Nothfällen Entfernung vom Hause, Ausschließung aus der Schule. Die Hauptstützen der Regierung sind Autorität und Liebe; ihr Gelingen hängt besonders von ihrer ununterbrochenen Stetigkeit ab. Mit zunehmendem Alter des Zöglings tritt sie allmählich zurück, ohne ganz aufzuhören, insbesondere da, wo die Umgebung Verführung besorgen lässt. — Bemerkt sei noch, dass im „Umriss“ der „Regierung“ nur 8 Seiten, den coordinirten Momenten „Unterricht“ und „Zucht“ hingegen 80 und 43 Seiten gewidmet sind, eine sehr auffallende Ungleichmäßigkeit, welche gegen die Disposition des Ganzen Bedenken erweckt, indem sich die Frage erhebt, ob der Mangel an (äußerer) Symmetrie vielleicht auf logischen (inneren) Fehlern beruhe.

Dieses Bedenken wird verstärkt durch das erste Capitel der Lehre vom **Unterricht**, welches „vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht“ handelt. Es beginnt folgendermaßen: „Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruht, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände größer oder kleiner ist. Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen, als in der Schule. Die

Regierung hat einen weiteren Umfang als der Unterricht. — Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nöthig; denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen, oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel, ob zu guten, schlechten, gleichgiltigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern vom erziehenden Unterricht." Erziehender Unterricht ist nun derjenige, der das Wollen bestimmt (zum Guten). „Das Wollen wurzelt im Gedankenkreise." Weil nun die menschlichen Talente mannigfaltig sind, so muss auch der Unterricht mannigfaltig „und mit dieser Mannigfaltigkeit für viele insofern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern." Demnach ist es nicht gleichgiltig, was gelehrt wird, „und hierdurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder, indem für diese ziemlich einerlei ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müßiggang vorgebeugt wird".

„Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf... Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt." Nun sei zwar solche Vielseitigkeit „noch lange nicht Tugend", aber ohne geistige Thätigkeit könne es keine Tugend geben. „Die Köpfe müssen geweckt werden." (Das ist nun freilich wahr; wie aber aus der „Vielseitigkeit des Interesse" die Tugend hervorgehe, das ist nicht ersichtlich, wenigstens hier noch nicht.) In Beziehung auf die Idee der Vollkommenheit wird Interesse auch als Energie bezeichnet, die einen Theil der Vollkommenheit ausmacht; den zweiten Theil derselben bildet die Vielseitigkeit, den dritten die

Verbindung der geistigen Bestrebungen. Um nun die Vielseitigkeit herbeizuführen, seien verschiedene „Lehrweisen“ anzuwenden, welche nacheinander Klarheit, Association, System, Methode bewirken sollen. Zunächst bedürfe es der Auseinandersetzung, der Zerlegung des Lehrgegenstandes in die kleinsten Theile, um Verwirrung und Sprünge zu vermeiden und das Einzelne genau zu bestimmen (Klarheit). Dann sei durch freies Gespräch dem Lehrling Gelegenheit zu geben, „die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen“ (Association). Hierauf habe ein „mehr zusammenhängender Vortrag“ die Hauptgedanken hervorzuheben, um die Kenntnisse zu ordnen und zu vervollständigen (System). Endlich erhalte der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten, und deren Verbesserung Übung im methodischen Denken (Methode).

Nun nun folgt ein ziemlich langes Capitel über die „Bedingungen des Interesse“, aus welchem wir nur die Hauptpunkte hervorheben, da die Details, obwol großentheils zutreffend, übergangen werden können, weil sie allgemeingiltigen Maximen entsprechen. „Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit“, aber — „nur die rechte im rechten Maße.“ Der Unterricht soll die Gedanken und Bestrebungen der Zöglinge „richten, aufs Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Theil passiv (?); aber die Passivität soll auch nicht erdrücken, vielmehr das Bessere anregen. Hier ist eine psychologische Unterscheidung nöthig, die zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten, frei steigende in den Phantasien und Spielen.“ Bringen die Schüler dem Unterrichte frei steigende Vorstellungen entgegen, so sind sie aufmerksam „und der Unterricht hat ihr Interesse für sich“. . . . . „Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die appercipirende. Die letztere ist es, welche bei dem Unterrichte am allermeisten wichtig wird;

aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen. Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. . . . Vorläufig ist klar, dass dem appercipirenden Aufmerken ein primitives muss vorausgesetzt werden, sonst wären die appercipirenden Vorstellungen niemals entstanden.“ (Sehr wichtig!)

„Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen; diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen. — Wie nun Erfahrung und Umgang, so muss auch das Frühergelernte durch den späteren Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesammten Unterrichts voraus, das immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.“

Nun folgt ein Capitel über die Hauptclassen des Interesse. „Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das speculative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der anderen das religiöse Interesse hinzu, welche beide nicht sowol in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.“ An einer späteren Stelle bezeichnet Herbart diese sechs Classen des Interesse mit den Ausdrücken Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung. Bezüglich ihrer Stellung zum Unterrichte bemerkt er: „Man darf zwar nicht erwarten, dass alle diese Classen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muss man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.“ Herbart führt nun in einem Überblick der in den Gymnasien und „höheren Bürgerschulen“ (d. h. Realschulen) gebräuchlichen Unterrichtsfächer dieses System der Interessen durch, indem er vor einseitiger Hervorkehrung, besonders aber vor einseitiger Rich-

tung der einzelnen Classen des Interesse warnt, immer die Vielseitigkeit sowol in Hinsicht aller sechs Hauptclassen als auch in Hinsicht ihrer Gliederung in Arten betonend. Indem er dann das herkömmliche, die Lehrfächer und ihre Systematik in den Vordergrund stellende Verfahren beleuchtet, macht er unter anderm die beachtenswerte Bemerkung, dass „unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste missrathen macht“.

„Der Gang des Unterrichtes ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden.“ Diejenige Synthese, welche die Erfahrung nachahmt, gibt den blos darstellenden Unterricht: Erzählung und Beschreibung. Hier ist besonders der freie Vortrag des Lehrers am Platze; „aber frei muss er sein (nicht an einen gedruckten oder geschriebenen Leitfaden gebunden), um ungestört zu wirken“, nämlich möglichst so, „als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe“. Dazu kommt die Analyse, um das Gelernte belehrender zu machen, zu klären und genau zu bezeichnen (sprachlich). Hier verweist Herbart auf Niemeyer (nebst Rochow) und auf Pestalozzi, welche bereits jenen Anschauungsunterricht (Verstandesübungen, Denk- und Sprechübungen) eingeführt hatten, den er als „analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter“ bezeichnet; nur tadelt H., dass Pestalozzi in seinem Buch der Mütter sich auf einen einzelnen Gegenstand beschränkte, während er selbst jene Mannigfaltigkeit des Stoffes und jene Gesichtspunkte adoptirt, die schon von Rochow und Niemeyer bezeichnet waren und dann von vielen anderen, am gründlichsten von Grassmann, durchgeführt wurden. Der in der Geschichte des Anschauungsunterrichtes so wichtige Comenius wird von H. nicht erwähnt, scheint ihm also unbekannt gewesen zu sein. — „Späterhin kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und als Correctur schriftlicher Arbeiten.“ Folgen eine Reihe von Bemerkungen über diese beiden Formen der Lehrthätigkeit. Dann über den weiteren synthetischen Unterricht, „welcher viel Neues und Fremdes herbeiführen soll“, wobei sich die früheren Lehren vom Interesse wiederholen, ohne eine wesentliche

Erweiterung oder genauere Begründung zu erfahren. Einige Bemerkungen über den Lehrplan, welcher einerseits der Zerreißung der Lehrfächer vorbeugen und den wesentlichen Zusammenhang der Studien sichern, anderseits „von Anfang bis zu Ende die sämmtlichen Hauptclassen des Interesse zugleich berücksichtigen“ soll, bilden den Schluss des ganzen Abschnittes vom Unterricht.

Nun folgt die Lehre von der **Zucht**. „Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mäßigt die Regierung, die sonst durch größere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mäßigt selbst den Unterricht auf den Fall, dass seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden und erleichtert sie. Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen, womöglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung. . . . Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hilfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten. Schickliches Betragen verlangt die Zucht, natürlichen Frohsinn begünstigt sie, beides, inwiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehen, vereinigen lässt. . . . In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, dass sie sich kaum davon unterscheiden lässt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besonderen Sorge theilhaft wird. In anderen Fällen trennt sich die Zucht weiter als nöthig von der Regierung, so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält und dem Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überlässt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse, was er thut und bemerke, was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nöthig zu beobachten, um das, was sich thun lässt, nicht zu versäumen.“

Da die Annäherung an das Ideal der Tugend Sittlichkeit ist, diese aber auf der Befestigung des Guten und in der Niederhaltung des Schlechten beruht, so lässt sich der Zweck der Zucht kurz mit den Worten bezeichnen: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ Der Charakter liegt im Wollen, dieses wurzelt in Vorstellungsmassen. Da nun diese verschieden sind, so geschieht es, „dass vielfältig ein Wollen das andere will oder nicht will“. Darauf beruht es, dass der Mensch sich selbst befiehlt, über sich beschließt, sich zu beherrschen sucht

und bei alledem sich selbst zum Object seiner Beobachtung macht. „Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objectiven Theil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muss zum Unterschiede von jenem der subjective Theil des Charakters heißen.... Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affecten; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu raisonniren pflege. Gleichförmigkeit des Wollens, Unabhängigkeit desselben von Launen und Einfällen, nennt Herbart „Gedächtnis des Willens". Dieses, ein „natürlicher Vorzug des Individuums", kommt besonders dem objectiven Theil des Willens zustatten, bringt ihn leicht zur Einstimmung mit sich selbst. „Kommt der subjective Theil des Charakters zur Reife, so entstehen nacheinander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen.... Um das Schlechte auszuschliessen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objectiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjectiven Theile angehören."

Die Hilfsmittel der Zucht sind Gewähren und Versagen, Freiheit und Beschränkung, nebst Kundgebung der Zufriedenheit und Unzufriedenheit, ferner Erinnern, Anhalten, Gewöhnen; sodann „die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuss; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie." Herbart meint, dies seien „Mittel von zweifelhafter Wirkung" und fügt den angeführten Beispielen die Bemerkung an: „Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen." Bei körperlich Schwachen sei „sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache", nur dürfe sie nicht in schwache Nachsicht ausarten; endlich: „genaue Aufsicht muss die Stelle jeder harten Behandlung vertreten." Das Verfahren der Zucht bezeichnet Herbart mit folgenden Worten: „Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, dass im ganzen das Gemüth ruhig und klar sei; sie soll es theilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen." Diese Regeln erläutert Herbart ziemlich ausführlich, theilweise unter Berufung auf Niemeyer und Schwarz, selbstverständlieh auf Grundlage seiner ethischen Ideen und seiner sonstigen bereits vorgeführten Anschauungen. Da er übrigens hier im ganzen auf die gemeingiltigen Maximen der sittlichen Erziehung

hinauskommt, so können wir eine ausführliche Wiedergabe seiner Reflexionen unterlassen, indem wir uns vorbehalten, einige charakteristische Stellen derselben dann anzuführen, wenn wir sein ganzes System einer kritischen Beleuchtung unterziehen werden.

Diese Bemerkungen mögen auch gelten bezüglich des vierten Abschnittes des Umrisses der allgemeinen Pädagogik, welcher eine „Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern“ gibt und erstens die ersten drei Jahre, zweitens die Periode vom vierten bis achten Jahre, drittens das Knabenalter und viertens das Jünglingsalter behandelt. Obwol nun dieser Abschnitt nicht, wie man erwarten möchte, blos eine methodologische und zusammenfassende Übersicht gibt, in welcher Hinsicht er vielmehr manches zu wünschen übrig lässt, sondern ein ziemlich reiches Detail nachträgt, welches besser an früheren Stellen stehen würde: so enthält er doch wenig neue und specifisch Herbartsche Gedanken. Wir bemerken daher hier nur, dass nach Herbart in der zweiten Periode schon die Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit sammt dem ersten Unterrichte (Lesen, Schreiben, Rechnen und Anschauungs-Übungen) auftreten müssen, in der dritten aber, in welcher der Unterricht eine große Rolle spielt, noch besonders die Ideen des Rechtes und der Billigkeit zu berücksichtigen seien.

Im dritten Theil des „Umrisses“, welcher über „besondere Zweige der Pädagogik“ handelt, wird zunächst die Unterrichtslehre ergänzt, indem der erste Abschnitt „pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände“ bringt. Diese Lehrgegenstände sind: Religion, Geschichte, Mathematik und Naturlehre, Geographie, deutsche Sprache, griechische und lateinische Sprache. Herbart hat bei seinen Bemerkungen über diese Fächer das Gymnasium und die Realschule („höhere Bürgerschule“) im Auge, ohne jedoch alle Lehrgegenstände dieser Schularten in Betracht zu ziehen; namentlich wird über den Unterricht in den neueren Sprachen, ebenso über das Zeichnen und Singen nichts gesagt. Bezüglich der besprochenen Fächer, namentlich der Mathematik und der alten Sprachen, zeigt Herbart gründliches und umfassendes Wissen, wie denn überhaupt seine wissenschaftliche Bildung eine sehr gediegene war. Schon aus diesem Grunde sind seine methodologischen Reflexionen lesenswert, durch geistreiche Gesichtspunkte und Combinationen den Lehrstoff beleuchtend. Auch in formaler, psychologisch-didaktischer, Hinsicht enthalten sie einige treffende Bemerkungen, namentlich folgende: „Dass die Anlage zur

Mathematik seltener sei, als zu anderen Studien, ist bloßer Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt.“ — „Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften.“ . . . . Der geographische Unterricht muss „die übrigen Studien verbinden und in Verbindung festhalten (alle?). Ohne ihn wankt alles (alles?). Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen, den Naturproducten die Fundorte, der populären Astronomie die ganze Anknüpfung, der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen.“ Dass Herbart hier ziemlich stark übertreibt, dass viele Disciplinen von der Geographie ganz unabhängig sind, andere von ihr nur die nebensächliche Zuthat einer Ortsbestimmung erhalten, liegt auf der Hand; dennoch verdient die Mahnung, der naturgemäßen Verbindung, Beziehung, Association der Theile des Wissens nach Kräften Vorschub zu leisten, von jedem Schulmanne beachtet zu werden. Im übrigen sei an dieser Stelle bemerkt, dass Herbart weit davon entfernt ist, eine künstliche „Concentration“ des Unterrichtes à la Ziller anzustreben. Bei Herbart kommt weder das Wort noch das Wesen dieses sonderbaren Projectes vor. Es fällt ihm nicht ein, eine Disciplin oder einen Stoff als Centralfach oder „Concentrationsstoff“ hinzustellen und ihm alles Andere unterzuordnen. Vielmehr behandelt er alle Unterrichtsgegenstände als coordinirt nacheinander, mit voller Wahrung ihrer Selbstständigkeit. Beigefügt mögen sogleich werden, dass Herbart auch von dem Zillerschen „Gesinnungsunterricht“ sammt den „Gesinnungsstoffen“, von einem Märchencursus, einem Robinsoncursus etc., ferner von den didaktischen „Culturstufen“ sammt Zubehör nichts weiß. Das sind Erfindungen von Ziller, die dem Geist Herbarts nicht entsprechen, und man muss es als eine Verdunkelung der historischen Wahrheit bezeichnen, wenn sich ein wirres Gemenge von Gedanken verschiedenen Ursprunges und verschiedenen Charakters „Herbart-Zillersche“ oder gar schlechthin „Herbart'sche“ Pädagogik nennt.

Wenn wir Herbarts „Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände“ als ein Ganzes überblicken, so ergibt sich, dass dieselben weder theoretisch, d. h. für die Gestaltung des gesammten Systems, noch praktisch, d. h. für die Anwendung in der Schule von wesentlicher Bedeutung sind (abgesehen von den bereits hervorgehobenen Punkten). Einige Partien, namentlich die Capitel über den Unterricht im Deutschen und in der Religion, sind sogar sehr dürftig. Das zuletzt genannte Fach, welches Herbart dem Herkommen

gemäß an die Spitze der Betrachtung gestellt hat, ist überdies in sehr dunkler, schwankender, jeder principiellen Begründung und Klarheit entbehrender, völlig unbefriedigender Weise behandelt. Da aber die Stellung des Religionsunterrichtes zum oder im Schulwesen nicht nur eine vielumstrittene, sondern auch eine sehr weittragende Angelegenheit ist, so werden wir uns mit Herbarts bezüglichen Äußerungen später noch besonders befassen müssen, wo dann auch ihre wörtliche Anführung am Platze sein wird.

Im zweiten Abschnitte des dritten Theiles spricht Herbart „von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung". Er verfährt dabei überwiegend descriptiv, ohne die Genesis der Fehler genügend darzulegen; überdies bewegt er sich zumeist in allgemeinen, oft dunklen und problematischen Andeutungen, concrete Abnormitäten, z. B. das Lügen und Stehlen, nur obenhin berührend. Herbart zeigt sich in diesem ganzen Abschnitte sehr unsicher, und der praktische Erzieher wird da wenig Rath finden. Höchst dürftig und völlig unbefriedigend ist auch der letzte Abschnitt, welcher „vom Veranstalten der Erziehung" handelt. Was da vom Staat, von der Familie, von Privaterziehungsanstalten und von öffentlichen Schulen gesagt wird, entbehrt der Begründung und einheitlichen Conception. Die gelegentlich vorkommenden Bemerkungen zur Schulpraxis, betreffend die Eigenschaften der Fragen, deren Vertheilung an die Schüler, das Tempo des Unterrichtes, die Aufgaben, die Berücksichtigung der Fähigkeiten u. s. w., machen an dieser Stelle einen befremdlichen Eindruck, als ob sie aus bloßer Verlegenheit um Stoff hervorgegangen seien. Dagegen vermisst man jede Erörterung über das einheitliche Zusammenwirken von Familie, Schule und Staat zum Zwecke der Volkserziehung, über die Stellung der Kirche hierzu, über Schulgesetzgebung und Schulaufsicht, über die Bildung des Lehrerstandes (Seminare), über dessen rechtliche Stellung, seine Mitwirkung an der Gestaltung des Schulwesens etc., über die Competenz der Gemeinden und Behörden, über die verschiedenen Schularten, deren Bestimmung, Organisation und Zusammenhang. Das alles bleibt im unklaren und ungewissen; man sieht nicht, ob, wie und von wem es geregelt werden solle; ja zuletzt wird man zweifelhaft, was denn von der ganzen Herbartschen Pädagogik Aussicht auf Realisirung habe, und man kann fragen, ob sie eine bloße Idee oder Theorie, oder eine praktische Richtschnur sein solle. Wir führen nur noch an, dass Herbart bemerkt, das Schulwesen bilde „einen großen und schwierigen Gegenstand, der nicht blos von pädagogischen Principien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des

gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat", woran er die auffällige Äußerung knüpft: „In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird."

Was nun Herbarts Umriss der Pädagogik im ganzen betrifft, so ist der dritte Theil desselben weitaus der schwächste. Logisch betrachtet erscheint er als ein bloßer Anhang oder Nachtrag zum zweiten Theil; dieser enthält das ganze System, alle Hauptgedanken der Herbartschen Pädagogik, und es würde der guten Ordnung und Übersicht, d. i. der organischen Gliederung und der Klarheit des Ganzen zustatten gekommen sein, wenn der dritte Theil als solcher ganz entfallen und seinem Inhalte nach in den zweiten verwebt worden wäre. Was aber den ersten Theil betrifft, so gehört er nicht zur Pädagogik selbst, sondern zur Einleitung in dieselbe. Natürlich wäre nach diesen Gesichtspunkten die Disposition des zweiten Haupttheils, der sich nun zum vollständigen System gestaltet hätte, zu modificiren gewesen, wobei aber noch die Frage offen bleibt, ob in der Haupteintheilung die Trichotomie „Regierung, Unterricht und Zucht" haltbar ist, oder ob sie durch eine Dichotomie oder Polytomie ersetzt werden muss. Die Antwort auf diese Frage kann sich jedoch erst aus der materiellen Kritik des Systems ergeben; hier wollten wir nur die logisch formalen Bedenken aussprechen, zu denen schon der zusammenfassende Überblick der Herbartschen Pädagogik Anlass gibt.

Eine neue Stimme zur Überbürdungsfrage.

Von Dr. S.

Schon wieder hat sich die viel geplagte Überbürdungsfrage eine neue Behandlung gefallen lassen müssen. Im Januarheft d. J. der „Zeitschrift für Gymnasialwesen" befindet sich eine Abhandlung des Herrn H. Schiller aus Gießen, betitelt die Überbürdungsfrage. Herr Schiller versichert gleich im Anfange seiner Schrift, dass „er nicht beabsichtige diese bis zum Überdruss erörterte Frage von neuem zu entwickeln, auch nicht ihren ganzen bisherigen Verlauf zu schildern", sondern er wolle nur auf „die verschiedenen von deutschen Regierungen zur Abhilfe unternommenen Versuche Rücksicht nehmen, um daraus Gewinn für die Schule zu ziehen."

Die Abhandlung beschäftigt sich ausschließlich mit den Gymnasien und stellt Verbesserungsvorschläge auf, die sehr charakteristisch für die Vertreter des Gymnasiums sind.

Um es gleich vorweg zu nehmen, Herr Schiller erkennt die Überbürdung vollständig an, und findet ihre Ursache in der zu großen Zersplitterung, welcher die Geistesthätigkeit der Gymnasiasten ausgesetzt ist. Mit einem gewissen Neid schaut er auf die früheren Jahrhunderte zurück, wo das Gymnasium Latein, Latein und nichts wie Latein trieb, wo, wie er es sehr gewählt ausdrückt, „alle Unterrichtsgegenstände sich in dem Brennspiegel des Latein fingen." Was unserem Unterrichte also noth thut, ist die Vereinheitlichung, die Zusammenfassung; es müssen daher alle Gegenstände aus dem Gymnasium hinausgedrängt werden, welche dort überflüssig sind.

Was ist nun überflüssig? *)

---

*) Herr Schiller beschränkt sich darauf, diese Frage nur für die oberen Classen zu behandeln, indem er auf S. 20 sagt: „Es entsteht nun zunächst die Frage, wo denn am meisten eine Einheit und Verdichtung des Wissensstoffes wünschenswert erscheint; ohne Zweifel wird dies auf der obersten Stufe der Fall sein, wo das ausgeprägte Interesse schon bedeutend hervortritt, die Charakterbildung stärker ansetzt und die Selbstthätigkeit Bedürfnis wird und somit zur Ergänzung aufgerufen werden kann."

„Für Prima scheint in erster Linie das Französisch entbehrlich zu sein. Allerdings wird damit der Zustand des Vergessens, der bei nicht wenigen Schülern jetzt 2 Jahre später einzutreten beginnt, 2 Jahre früher eintreten: aber ist dies ein Grund, eine sonst empfehlenswerte Einrichtung nicht einzuführen?“ (S. 21.)

Diese Gründe für die Entbehrlichkeit des Französischen sind wirklich mehr als naiv; was würde wol Herr Schiller sagen, wenn man in seiner Weise argumentirte: Die meisten Schüler vergessen erfahrungsgemäß nach dem Maturitäts-Examen sehr vieles, was sie in den classischen Sprachen gelernt haben; die classischen Sprachen sind daher in Prima nicht mehr zu lehren; u. s. w.

Das sind doch keine Gründe, welche die Abschaffung des Französischen rechtfertigen, dieselben Gründe könnten ebensogut für die Abschaffung irgendeines anderen Gegenstandes in das Feld geführt werden, und es würde sich dann ergeben, dass überhaupt nichts mehr gelehrt werden dürfte. So sehr es zu wünschen ist, dass der Unterricht soviel als möglich verdichtet wird, ebensosehr muss man aber auch verlangen, dass jeder, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch macht, diejenigen Kenntnisse besitzt, ohne welche man sich in der heutigen Welt nicht mehr zurechtfinden kann, und dazu gehört das Französische. Denn diese Sprache ist heute Weltsprache, die große Mehrzahl der Gebildeten aller Nationen versteht sie, jede Zeitung, die man in die Hand nimmt, enthält mehr oder weniger französische Ausdrücke. Die französische Literatur ist für uns Deutsche auch so wichtig, dass wir ohne sie unsere eigene theilweise gar nicht begreifen können.

Wenn das Französische aus dem Lehrplan der Prima gestrichen würde, so würden die meisten Schüler das Gymnasium verlassen, ohne auch mehr als eine blasse Ahnung von demselben zu besitzen; denn ihre Zeit würde durch die Vermehrung der Anforderungen in den classischen Sprachen, die Herr Schiller in Aussicht stellt, so in Anspruch genommen werden, dass dieselben gar nicht daran denken könnten, ihre Kenntnisse des Französischen zu erhalten, geschweige denn zu vervollständigen.

„Ebenso müsste in 3 Jahren bei dreistündigem Unterrichte und der Entfernung der zahlreichen Verstiegenheiten in diesem Unterrichtszweige, der jedem Gebildeten wünschenswerte, elementare und was doch in erster Linie zu stehen hätte, wirklich geistbildende Stoff der Physik zu behandeln sein, so dass wenigstens in Ober-Prima dieser Unterricht als besondere Disciplin entbehrlich würde.“ (S. 21.)

Bekanntlich ist die ganze naturwissenschaftliche und physikalische Bildung der meisten Gymnasialabiturienten heute schon eine sehr mangelhafte, wie dies sehr deutlich aus den vielfachen Klagen der medicinischen Professoren hervorgeht. Heute schon spielt die Physik auf dem Gymnasium eine sehr nebensächliche Rolle; dieselbe wird im schriftlichen Maturitäts-Examen nicht geprüft, und die Schüler, welche für derartige Dinge ein sehr feines Verständnis haben, folgern daraus, dass es für sie mehr oder weniger einerlei ist, ob sie in diesem Fache etwas leisten oder nicht, und sie verwenden daher ihre Zeit lieber zur Erlangung altsprachlicher Kenntnisse, die ihnen sicher durch die Nöthen des Examens hindurch helfen. Würde der physikalische Unterricht mit Unter-Prima sein Ende erreichen, so müsste die Physik auch aus dem mündlichen Maturitäts-Examen gestrichen werden, und die Schüler des Gymnasiums würden sich dann um dieselbe im großen und ganzen gar nicht mehr kümmern.

Übrigens stehen die eigenen Deductionen des Herrn Schiller im grellsten Widerspruch zu einander. Denn nachdem er sich hier für das Aufhören des physikalischen Unterrichts mit Unter-Prima ausgesprochen hat, befürwortet er auf S. 26 das Betreiben der sog. kosmischen Physik, die vermöge ihres Stoffes nur in Ober-Prima gelehrt werden könnte, indem er sagt:

„Hervorragende Beurtheiler haben darauf aufmerksam gemacht, dass durch allzu trocknen systematischen Unterricht der jugendliche Geist mit einer nutzlosen Zahl von Einzelheiten belastet werde, während der Zusammenhang des Einzelnen mit den großen Erscheinungen der Natur nicht hinlänglich hervorgehoben, und die Anwendung der Mathematik auf physikalische Probleme nicht genügend berücksichtigt werde. Vom pädagogischen Standpunkt aus ist dieser Vorschlag lediglich zu billigen, indem ein hervorragender Vertreter der Naturwissenschaften in den Lehrplan des Gymnasiums die Aufnahme einer besonderen Disciplin forderte, welche er kosmische Physik genannt hat. Hier böte sich Gelegenheit, in großen Zügen einzelnes aus der Astronomie, der physikalischen Geographie, der Geologie zu behandeln, die meteorologischen Erscheinungen zu besprechen, durch das Studium des Wassers, der Luft und wol auch der Verbrennungserscheinungen auch chemische Thatsachen und Begriffe in den Kreis des Unterrichts zu ziehen. Ich wüsste nicht, wie die Vielseitigkeit des Interesses besser gewahrt, und die Gefahr der Zerstreuung wirksamer gemieden und dadurch die einheitliche Beziehung und Zusammenfassung des Unterrichts sicherer gestellt werden könnte.“

Die Art und Weise, wie Herr Schiller die Einschränkung der Mathematik motivirt, ist geradezu köstlich. „Da in dieser Classe (Ober-Prima) der Mathematik-Unterricht zum Theile Wiederholungen gibt, so wären hier die Anknüpfungen zu suchen für die Befestigung und Assimilation der aus dem physikalischen Unterrichte erwachsenen Kenntnisse und Bildungsmomente. Ob die Stundenzahl der Mathematik, bei den dieser Disciplin gesteckten Zielen, nicht beschränkt werden könnte, will ich nicht entscheiden, nur soll hier hervorgehoben werden, dass in Würtemberg der mathematische Unterricht erheblich später beginnt als im nördlichen Deutschland, und dass derselbe auch in Bayern geringere Ziele anstrebt, indem hier in den beiden obersten Gymnasialclassen für Mathematik und Physik nur je 4 Stunden angesetzt sind. Baden hat für Mathematik in den Primen nur 3 Stunden und steckt recht hohe Ziele, in Preußen besteht die gleiche Zahl für die Tertien; jedenfalls müsste es möglich sein, bei vierstündigem Unterricht in Tertia, der sich als Anfangsunterricht in möglichst breiter Ausdehnung empfiehlt, in Prima denselben auf 3 Stunden zu reduciren, wenn man sich begnügt, die Mathematik zu Bildungszwecken, nicht für das Examen oder den Bedarf späterer Mathematiker zu betreiben.“

Als ob es irgendein Fach gäbe, bei dem in der höheren Classe nicht das Pensum der niederen mehr oder weniger genau repetirt würde. Übrigens ist das Pensum des mathematischen Unterrichts für die Primen ein recht großes. Denn im Großherzogthum Hessen, dieses scheint Herr Schiller im Auge zu haben, wird verlangt: a) Stereometrie: Die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie; mathematische Geographie. b) Arithmetik. Quadratische Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Progressionen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Kombinationslehre. Der binomische Lehrsatz.

Woher soll also die Zeit kommen hier noch Physik zu treiben, wenn man nicht etwa das darunter verstehen sollte, dass hin und wieder eine mathematische Aufgabe gestellt wird, die auf Physik Bezug hat! Dazu, meint Herr Schiller, würden 3 Stunden wöchentlichen Unterrichts genügen, „wenn man sich begnügte, die Mathematik zu Bildungszwecken, nicht für das Examen oder für den Bedarf späterer Mathematiker zu betreiben.“ Von dem Bedarf des späteren Mathematikers scheint Herr Schiller einen sonderbaren Begriff zu haben, sonst müsste er wissen, dass mit den im Gymnasium erworbenen mathematischen Kenntnissen es den Abiturienten recht schwer hält, den Vorlesungen der heutigen Professoren der Mathematik zu folgen.

Unbegreiflich ist es mir, wie nun Herr Schiller weiter fahren konnte:

„Man halte nur nicht das μηδεὶς αγεωμέτρητος entgegen; wenn der alte Philosoph eine Ahnung gehabt hätte, was man aus dieser unbedeutenden Forderung — sie beschränkte sich bestenfalls ungefähr auf die Elemente des Euklid — ableiten würde, er würde sich sicherlich gehütet haben, damit die Handhabe zu immer weiter gehenden Forderungen zu geben."

Denn alles was zur Zeit Platons über die Mathematik existirte, ist so ziemlich in den Elementen des Euklid enthalten; wie konnte also der alte Philosoph eine größere Forderung in dieser Beziehung aufstellen, wenn er alles verlangte, was man zu seiner Zeit in der Mathematik überhaupt wusste!

Sehr schön ist es ja, wenn Herr Schiller dann weiter sagt: „Ich schreibe der mathematischen Schulung den größten Einfluss auf die Erweckung des Verstandes, auf die Erzeugung von Klarheit, Schärfe und strenge Folgerichtigkeit im Denken zu und halte sie für ein unentbehrliches Bildungsmittel für jeden wissenschaftlichen Beruf; aber ich zweifle auch nicht, dass die jetzt für die Gymnasien vorgeschriebenen Ziele in dieser Zeit ohne Mühe erreicht werden können, wenn nur nach Gallenkamps Forderung mit der Beseitigung unnöthiger Dinge und geradezu schädlicher, pedantisch betriebener Übungen Ernst gemacht wird." Die letzte allgemeine Bemerkung, „wenn nur nach Gallenkamps Forderung u. s. w." hätte Herr Schiller näher präcisiren müssen, denn so ist man überhaupt nicht imstande auf dieselbe etwas zu erwidern. Er wird doch den Mathematikern im allgemeinen nicht vorwerfen wollen, dass sie ihren Unterricht pedantisch ertheilen; wenn etwa etwas Derartiges an seiner Schule vorkommen sollte, — ich bin weit entfernt es zu behaupten — so wäre es eben seine Pflicht, diesem Übelstande abzuhelfen; nicht sollte er aber so vage Bemerkungen machen, aus denen man nichts sehen und nichts lernen kann, die aber die Lehrer der Mathematik in den Augen jedes Uneingeweihten discreditiren müssen.

Nur zu billigen ist alles was Herr Schiller über das oft zu weit durchgeführte Fachlehrersystem sagt.

„Es ist nichts Unerhörtes, dass in Secunden und Primen in den classischen Sprachen Prosaiker und Dichter getrennt sind, Religion, Geschichte, Französisch, Deutsch, Mathematik und Physik in verschiedenen Händen liegen, so dass der Schüler an einer Anstalt, die recht wissenschaftlich das Fachlehrersystem entwickelt hat, der Einwirkung von 10 in verschiedenen Händen ruhenden und doch wol äußerst selten einheitlich arbeitenden Unterrichtsgegenständen ausgesetzt ist."

(S. 28.) „Es müsste in den unteren Classen regelmäßig nur 2 Lehrer geben, den für Sprachen und Geschichte einer- und den für Mathematik, Naturbeschreibung und Geographie andererseits. Letztere Disciplin müsste sogar jährlich zwischen beiden wechseln, da sie ein ausgezeichnetes Fach ist, wenn es sich um die einheitliche Verknüpfung der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen handelt.“ (S. 29.)

In den oberen Classen muss es ähnlich sein „und es wird auf diesem Wege allein das Ideal erreicht werden, dem Griechischen, das seine volle Wirkung erst auf der obersten Stufe bei größerer geistiger Reife üben kann, das Übergewicht zu sichern, ohne eine Vermehrung der Stundenzahl eintreten zu lassen.“

„Dass das Griechische in Prima den Löwenantheil haben muss, wird hier ohne weiteres vorausgesetzt, weil es nicht anders möglich ist; nur die griechische Lectüre kann die Verbindungsbrücke zwischen dem altsprachlichen einer- und dem Deutschen, Geschichts- und Religionsunterricht andererseits in der ausgiebigsten und allseitigsten Weise bilden. Würde selbst in Secunda dem Griechischen zu Gunsten des Französischen eine Stunde entzogen, so wird wol selbst der begeistertste Vertreter klassischer Bildung zugeben müssen, dass in Prima dieser Ausfall nicht blos ersetzt wird.“ (S. 31.)

„Wie man in einem zweijährigen in dieser Weise eingerichteten Primacursus z. B. 2 Stunden wöchentlich für Religion, 3 Stunden für Geschichte und 3 für Deutsch brauchen soll, ist, wenn man stets den elementaren Charakter des Gymnasialunterrichts festhält, nicht zu sehen.“

„Freilich muss man nicht glauben, dass durch eine solche Anordnung des Unterrichts die Arbeit der Schüler, insbesondere in den oberen Classen beseitigt werde; ich glaube, oder ich weiß vielmehr, dass sie sich nach dieser Seite bei der alten Einrichtung besser stehen. Denn wenn sie auch der Zeit nach keine ausgedehntere Arbeit zu leisten haben, so ist diese doch qualitativ eine andere, und ich glaube, angestrengtere.“

Die Verbesserungsvorschläge des Herrn Schiller laufen also alle darauf hinaus, die classischen Sprachen auf Kosten der übrigen Fächer zu stärken und zu kräftigen. In allen Fächern ist der „elementare Charakter des Gymnasialunterrichts“ zu wahren, nur nicht in den classischen Sprachen; ich könnte mir wenigstens sonst nicht erklären, weshalb in den Primen beinahe ausschließlich diese Fächer betrieben werden sollen. Die classischen Sprachen, speciell das Griechische, sollen die Schoßkinder des Gymnasiums werden. „Das Griechische

muss in Prima den Löwenantheil haben, weil es nicht anders möglich ist"; wenn uns doch Herr Schiller verrathen hätte, weshalb es nicht anders möglich ist. Sagt er doch selbst auf S. 6 seiner Abhandlung: „Unsere Wissenschaft (die Pädagogik) ist eine rein empirische, und doctrinäre Entscheidungen von kleineren oder größeren officiellen oder nicht officiellen Körperschaften ohne Unterlage der Erfahrung haben, wenn sie auch im sichersten Tone abgegeben werden, keinen Wert!" Er wird uns also gestatten, dass wir seine doctrinären Entscheidungen mit seinem eigenen Maße messen, d. h. ihnen keinen Wert beilegen.

Aus dem Ganzen ergibt sich, dass für Herrn Schiller, wie für die meisten Vertreter des Gymnasiums, der Satz unumstößlich feststeht, dass man nur durch die intensive Betreibung der classischen Sprachen ein gebildeter Mensch werden könne. Für diese Leute darf noch so oft theoretisch wie erfahrungsgemäß nachgewiesen werden, dass sie sich hier in einem verhängnisvollen Irrthum befinden, dieses kümmert sie alles nichts. Würden sie sich doch an ihrem eigenen Ideale, an den Griechen, ein Vorbild nehmen, die nur ihre eigene Sprache cultivirten und von denen Lord Beaconsfield schreibt: (Contarini Fleming, Tauchnitz edition, p. 298):

„Even as a child, I was struck by the absurdity of modern education. The duty of education is to give ideas. When our limited intelligence was confined to the literature of two dead languages, it was necessary to acquire those languages, in order to obtain the knowledge which they embalmed. But now each nation has its literature, each nation possesses, written in its own tongue, a record of all knowledge, and specimens of every modification of invention. Let education then be confined to that national literature, and we should soon perceive the beneficial effects of this revolution upon the mind of the student. Study would then be a profitable delight. I pity the poor Gothic victim of the Grammar and the Lexicon. The Greeks, who were masters of composition, were ignorant of all languages but their own. They concentrated their study of the genius of expression upon one tongue. To this they owe that blended simplicity and strength of style, which the imitative Romans, with all their splendour, never attained."

Über den Unterricht in der astronomischen Geographie an Volksschulen.

Vortrag*), gehalten auf dem ersten deutsch-österreichischen Lehrertag in Troppau *von Dr. Ad. Jos. Pick-Wien.*

Unter den zur Verhandlung auf dem gegenwärtigen Lehrertage eingesandten Themen findet sich eines von Millet, Lehrer in Döllersheim, welches lautet:

„Ist die mathematische Geographie für die Volksschuljugend auf dem Lande von Wichtigkeit? — Nein!"**)

Dieses Thema bestärkte mich in dem allerdings schon früher gefassten Entschlusse, meinen Vortrag anzumelden. Denn, ich erkläre es sogleich von vornherein, ich stehe auf einem ganz entgegengesetzten Standpunkte, ich halte die mathematische Geographie — ich nenne sie lieber die astronomische — für eine der wichtigsten Disciplinen im Gesammtrahmen des Volksschulunterrichtes und glaubte mich also verpflichtet, Herrn Millet entgegenzutreten.

---

*) Da ich für diesen Vortrag keinerlei Aufzeichnungen hatte, so kann ich zwar nicht für den Wortlaut des in Troppau Gesagten einstehen, wol aber für den Gedankengang, dem ich ja schon wiederholt Ausdruck zu verleihen Gelegenheit hatte.

**) Vollständig lautet die These weiter: „Nein! Denn

1) Die geistige und physische Entwicklung der Jugend auf dem Lande ist keine rapide.

2) Infolge der Schulnovelle hat die achtjährige Schulpflicht und der ganztägige Unterricht viel zu kämpfen.

3) Es ist von wenig Nutzen, die mathematische Geographie auf Kosten des Hauptzweckes zu pflegen.

4) Für die Jugend auf dem Lande ist die physikalische und politische Geographie allein von Wert, unser Vaterland ist groß, und wenn die Jugend dasselbe in topographischer Richtung gründlich kennen gelernt hat, so genügt das schon.

5) Für die reifere Jugend der Bürgerschulen kann die mathematische Geographie als Unterrichtszweig gelten, weil auf dieser Stufe das Denkvermögen schon geübt ist und man der Jugend die Erde in mathematischer Beziehung leichter zum Verständnis bringen kann." — Was würde Diesterweg zu Punkt 4 sagen?

Ich könnte Milletts These noch begreiflich finden — obgleich ich sie auch dann nicht billigen würde —, wenn sie sich auf Schulen großer Städte bezöge, — für Landschulen ist sie mir ganz unfassbar. Nur darin stimme ich mit Herrn Millet überein, dass der Gegenstand wert gewesen wäre, in einer Hauptversammlung des Lehrertags besprochen zu werden. Ich baue zu sehr auf den gesunden Sinn der Mehrzahl der Collegen und bin daher der vollen Überzeugung, Millets These wäre mit großer Majorität zurückgewiesen worden. Wenn man freilich unter Unterricht in astronomischer Geographie das versteht, was heute unter diesem Titel fast ausnahmslos geboten wird, dann ist es allerdings wünschenswert, den Gegenstand lieber ganz zu streichen. Aber — muss dies so sein, muss es namentlich in Landschulen so sein?

Nicht blos um der astronomischen Geographie willen, einen so hohen Wert ich ihr auch beimesse und so wenig ich mir auch ohne sie einen rationellen Unterricht in den übrigen Zweigen der Geographie denken kann, erscheint mir der astronomisch-geographische Unterricht von hoher Bedeutung; ich sehe vielmehr in ihm ein vorzügliches Mittel, den Unterricht in allen Theilen der Naturwissenschaft, ja, ich möchte sagen, den Unterricht überhaupt auf ein besseres Geleise zu lenken. So sehr ich mich nämlich auch des Aufschwungs freue, den namentlich unser heimisches Schulwesen in den letzten Decennien genommen, so spreche ich es doch unumwunden aus, auf der Höhe, die man ihm so gerne zuschreibt, steht unser Volksschulunterricht noch lange nicht. Nur zu sehr sehen unsere Schulen, und ich habe hier die bessern im Auge, noch ihre Aufgabe in der Mittheilung und Beibringung einer bestimmten, selbst zugegeben möglichst großen Menge von Wissensmaterial; nur zu sehr wird insbesondere in den naturwissenschaftlichen Theilen ein wenig gesichteter, vielfach ungeordneter Stoff in dogmatischer Form — memorirt. Statt die Jugend anzuleiten, wie Wahrheiten aufzusuchen seien, statt sie im richtigen Wahrnehmen zu üben, zu gewöhnen, aus richtigen Wahrnehmungen selbst die richtigen Schlüsse zu ziehen, bemüht man sich fertige Wahrheiten, genauer gesagt, den sprachlichen Ausdruck für fertige Wahrheiten, einzuprägen. So ist unser Unterricht noch immer viel zu sehr dogmatisch und auf dem Gebiete des Naturwissens noch immer — verbaler Realismus.

Gestatten Sie mir, geehrte Anwesende, dass ich hier etwas weiter aushole, um meine Anschauung klar darzulegen. Der Mensch, und sei er noch so hoch beanlagt, verfüge er auch über ein noch so großes Maß von Wissen und Können, gelangt schließlich an eine Grenze, wo ihm ein „Halt“ geboten wird. Die Frage nach dem, was ist, wenn

von der Erscheinung (dem Schein unserer Sinne) abgesehen wird, muss sich auch der geistig Höchststehende stellen. Und doch hört hier die objective Forschung auf. „Das Ding an sich" bleibt die ultima Thule jeder bis an die Grenzen consequenten Denkens durchgeführten Forschung; kein Weiser hat dieses Land noch je betreten und — was mehr sagen will — es besteht kein Zweifel darüber, dass es nie und nimmer von einem Sterblichen wird betreten werden. Hier sind wir auf dem Punkte subjectiven — ich will nicht sagen Beliebens angelangt, da ja das, was wir in jenem Lande zu sehen vermeinen, gesetzlich mit dem zusammenhängt, was wir auf der Reise dahin gesehen haben; aber das bleibt sicher, hier sind wir auf dem Punkte, wo es nur subjective Meinungen gibt und geben kann. Aus dieser Unmöglichkeit objectiver Feststellung leitet der positive Glaube seine Berechtigung ab. Diese soll hier außer Betracht bleiben; das eine aber muss hervorgehoben werden: auch der Strenggläubigste darf die menschliche Vernunft nicht in Fesseln schlagen wollen, soll er nicht mit sich selbst in Widerspruch gerathen, soll er nicht inconsequent seinen Standpunkt missbrauchen, der ihm nur gestattet, die Vernunft zu ergänzen. Er ist ja verpflichtet die menschliche Vernunft als einen Funken göttlichen Geistes anzusehen, denn „Gott schuf den Menschen in seinem Ebenbilde, im Ebenbilde Gottes schuf er ihn". Sei dem aber wie ihm wolle, einer Gefahr ist der wahrhaft Gläubige nicht ausgesetzt, wenn ihm nicht etwa Egoismus ein X für ein U macht, er ist in Bezug auf das Transcendente zu einem Credo verpflichtet, das er nackt hinnehmen muss und ist nicht berechtigt, sich etwaige Folgerungen aus diesem Credo nach subjectivem Belieben zurecht zu legen.

Anders baut sich die Überzeugung auf, die nicht dem positiven Glauben entspringt. Wo sie das Resultat des eigenen Denkprocesses, der eigenen strengen Geistesarbeit ist, wächst sie zu einer festen, unerschütterlichen heraus; — aber nebenher läuft doch, mildernd, der Gedanke, dass wir uns vom Subjectiven nimmer loslösen können. Wem dagegen die Resultate der Forschung ohne richtige Entwicklung in dogmatischen Sätzen oder mit nicht vollständig durchsichtigen Scheinbeweisen dargereicht werden, der gewöhnt sich nur zu leicht an, alles, was ihm vordocirt wird, als wahr anzunehmen, wenn es seinen momentanen Gelüsten, seinen Trieben, Leidenschaften zusagt. Sagt ihm beispielsweise, die Erde sei eine Kugel, sie rotire und bewege sich, gebet ihm hierzu einige Scheinbeweise und — er ist recht präparirt, alles als wahr anzunehmen, was ihm ein schlauer Führer vordemonstrirt,

oder, was seinen Lüsten zusagt und er sich nach seinen Lüsten zurechtlegen kann. Leicht lässt er sich z. B. überzeugen und hält sich selbst für überzeugt, dass der Mensch — nicht etwa ein Thier im Sinne Darwins — sondern ein Vieh ist, wenn es ihm gelüstet, sich's wol sein zu lassen, „als wie fünfhundert Säuen"!

Darum möge die Schule nicht lehren, dociren, sondern entwickeln, nicht eine ungeordnete Masse von Anschauungen vorführen, sondern zu selbstthätigem Anschauen anleiten, nicht Beweise bieten, sondern zeigen, wie Wahrheiten, wie Beweise zu suchen seien.

Die astronomische Geographie hat nun meines Erachtens nach dieser Richtung hin große Vorzüge. Sie ist vor allem für uns Binnenlandbewohner von minimalem, ja wir können sagen, von keinem praktischen Nutzen und dadurch von dem schädlichen Einfluss befreit, durch das Hinzielen auf den Nutzgebrauch im Leben überhastet zu werden; in ihr winkt kein Nutzen für Feld, Haus und Küche, wie in den descriptiven Naturwissenschaften, in Chemie und Physik angenommen zu werden pflegt: — sie kann nur praktischer machen durch Übung im Gebrauch der Sinne, durch Gewöhnung an das Ziehen richtiger Schlüsse aus richtigen Beobachtungen. Aber sie bietet dies im hohen Grade und führt überdies dem Geiste einen Stoff zu, der schon durch seinen architektonischen Aufbau — wenn er architektonisch aufgebaut wird — erhebend auf Kopf und Herz wirkt und überdies den Blick gewöhnt, sich ins Unbegrenzte zu erweitern.

Diese Inanspruchnahme der Sinne, der langsame, aber stetige Fortschritt — ein wünschenswertes Gegengewicht gegen die unruhige, nervöse Hast der Gegenwart schon in der Kinderstube — das selbstständige Erschließen der Wahrheiten von Seite des Schülers, — das sind die Momente, welche der astronomischen Geographie einen hervorragenden Platz im Volksschulunterrichte sichern sollten. Ich bin der Überzeugung, wenn es gelingen sollte, diesen einen Gegenstand einer richtigen Behandlung in der Schule zuzuführen, so würden nach und nach die richtigen Grundsätze auch auf die übrigen Disciplinen übergreifen.

Gestatten Sie mir also, geehrte Colleginnen und Collegen, kurz anzudeuten, wie meiner Ansicht nach der astronomisch-geographische Lehrstoff in der Volksschule zu vertheilen sei.

Den Beginn muss nothwendig die gründliche Anschauung der täglichen Rotation der Himmelskugel machen. Der strebsame Lehrer in Landschulen wird die entgegenstehenden Schwierigkeiten leicht zu

überwinden vermögen; die Kenntnis weniger, überdies sehr auffallender Sternbilder genügt dazu*); in Städten ist die Schwierigkeit größer, aber — ich spreche aus Erfahrung, nicht unüberwindlich. Ich halte Kinder im dritten Schuljahr für reif zu dieser Aufgabe und gönne ihr immerhin das Winterhalbjahr, da eine reiche Fülle geometrischer Anschauungen sich nicht etwa lose an sie anknüpfen lässt, sondern organisch mit ihr im Zusammenhange steht. Man hüte sich nur hier, wie überall vor Oberflächlichkeit, lasse den Schülern genügende Zeit, um die gewonnenen Raumanschauungen zu verdauen. Wie wird beispielsweise der Raumsinn des Kindes gekräftigt und die Raumanschauung geläutert, wenn man das Verhältnis von Scheitellinie, Mittagslinie und Ost-Westlinie und von den zu diesen Linien gehörigen Ebenen (Gesichtskreis, Mittagskreis und Ost-Westkreis) klarlegt, oder wenn man anschaulich nachweist, dass die Strahlen der Windrose an allen Punkten des Zimmers, des Gesichtskreises parallel zu einander liegen u. dergl. — Dem Sommerhalbjahr bleibt die sorgfältige wiederholte Betrachtung der rückläufigen Bewegung des Mondes und seiner Phasen vorbehalten.

Im vierten Schuljahr kommt die Betrachtung des Sonnenlaufes an die Reihe. Diese Aufgabe ist schwieriger, da eine unmittelbare Vergleichung der Stellung der Sonne zu den Fixsternen nicht möglich; aber es ist durch das vorangegangene Erfassen des Mondlaufes bedeutend vorgearbeitet. Da von dem (scheinbaren) Sonnenlaufe unser ganzes Sein abhängig ist, so ist ihm besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Man bedenke, dass selbst eine bedeutende Änderung der Lage der Mondbahn von mindestens keiner unmittelbar wahrnehmbaren Wirkung auf unser Leben wäre, während eine mäßige Änderung der Lage der Ekliptik von dem bedeutendsten Einfluss auf die Art unserer Existenz wäre. Den Übergang zur Betrachtung des Sonnenlaufes bietet am schicklichsten die Vergleichung des siderischen und synodischen Mondumlaufes, aus welchen mit Nothwendigkeit ein Nach-Osten-rücken der Sonne im Zeitraum von 30 Tagen um 30° sich ergibt. Mit Zuhilfenahme der verschiedenen Culminationshöhen oder auch der verschiedenen Morgen- und Abendweiten zeigt sich leicht, dass die Bahn der Sonne kein Parallelkreis, sondern wie beim Monde ein größter, gegen den Äquator geneigter Kreis ist. Die Stellung der Sonne muss von

*) Ich erinnere mich aus meiner Kindheit, dass Bauern und Knechte in den Dörfern meiner Heimat einige Sternbilder — natürlich nicht etwa aus der Schule, welche die meisten gar nie besucht hatten — kannten. Sie nannten den Orion „die Sensen“, weil er ihnen zur Erntezeit, wenn sie am frühen Morgen mit den Sensen zum Schnitt des Getreides auszogen, auffiel.

Monat zu Monat durchgegangen werden, wobei es nicht mehr nothwendig ist, wie beim Monde einen vollen Kreislauf (Jahr) abzuwarten, weil die Schüler, wenn die Mondbewegung richtig erfasst ist, sich sehr gut aus wenigen wirklich wahrgenommenen Stellungen die Lage der Ekliptik ergänzen. Aufmerksam zu machen ist, dass Sonnen- und Mondbahn wol sehr ähnlich sind, aber nicht zusammenfallen. Gleichzeitig ist hier der Ort auf die größere Entfernung der Sonne hinzuweisen, weil sonst bei einer Sonnenfinsternis der Mond nicht vor der Sonne vorübergehen könnte.

Dies ist meiner Ansicht nach das Minimum von astronomisch-geographischem Wissen, das auch einem Schüler im letzten Gebirgsdorfe nicht sollte vorenthalten werden. Aber es genügt im Nothfalle selbst in gehobenen Stadtschulen; jedenfalls würde es von unvergleichlich größerer bildender Kraft sein, als wenn die Schüler nach gegenwärtig üblicher Manier von der elliptischen Ekliptik, von den Bahnen der Planeten und Kometen und dergl. hören. Denn sorgfältig behandelt wird es die Wissbegierde der Schüler mächtig erregen und sie auch befähigen, später, der Schule entwachsen, ohne unmittelbaren Unterricht aus guten populären Werken sich weiter zu bilden, — und das eben sollte das Endziel und Kriterium eines guten Unterrichtes sein. Wünschenswert und nicht zu schwer durchführbar bleibt aber immerhin noch ein mehr.

Im fünften Schuljahr sollten nämlich noch die Erscheinungen über fremden Gesichtskreisen vorgeführt, mit dem heimatlichen Gesichtskreis verglichen und die hieraus sich ergebenden Folgerungen in Bezug auf die Gestalt der Erde gezogen werden. In fingirten Reisen werden zunächst die Erscheinungen auf Gesichtskreisen in nord-südlicher Richtung gründlich und mit der nöthigen Lebendigkeit geschildert. Die Schüler entwerfen eine Zeichnung, in der die Mittagslinien dieser Gesichtskreise die richtige gegenseitige Lage haben, und finden auf diese Weise selbst, dass die Erde in der Richtung von Nord nach Süd gekrümmt sein müsse. In analoger Weise folgt aus der Vergleichung der Erscheinungen auf Gesichtskreisen, die von Ost nach West aneinander liegen, die Krümmung der Erde in ost-westlicher Richtung, also die Kugelgestalt der Erde. Nun wird das Verhältnis der Parallelkreise und Meridiane auf der Erdkugel zu jenen des Himmels auseinandergesetzt und gezeigt, wie geographische Länge und Breite bestimmt werden kann.*)

*) Um den Vortrag nicht ungebührlich auszudehnen, habe ich in Troppau das Verhältnis der astronomischen Geographie zur topischen und physischen, als nicht

Mehr als dies gehört in die Volksschule im engeren Sinne nicht. Der Übergang von den scheinbaren Bewegungen zu den wahren, vom Ptolemäischen System zum Copernicanischen muss bei einem wirklich bildenden Unterrichte der Mittelschule, wozu ich auch die Bürgerschule und die drei oberen Classen einer achtclassigen Volksschule rechne, vorbehalten bleiben.

Gestatten Sie mir noch ein Wort über Versinnlichungsmittel für den astronomisch-geographischen Unterricht. Selbstverständlich bleibt die unmittelbare Anschauung und Beobachtung, natürlich ohne astronomische Apparate, oberste Richtschnur. Zu verwenden sind bei den Beobachtungen nur ein Lineal, ein Transporteur, ein im Beisein der Schüler errichteter Gnomon. Sehr zu empfehlen wäre noch ein Modell eines Theodoliten, den der Lehrer aus Holz oder Pappe selbst construiren kann, und ein sogenannter Inductionsglobus mit ganzem Mittagskreis in einem Horizont-Gestell. Der Lehrer hat die

---

zu meiner Aufgabe gehörig, unberührt gelassen. Ich erlaube mir hier eine kurze Andeutung in dieser Richtung. Soll sich der physikalisch-geographische Unterricht auf einer festen Basis aufbauen, so muss ihm meiner Ansicht nach der astronomisch-geographische Unterricht so weit vorangehen, als nothwendig ist, um zu begreifen, wie die Lage der Orte auf der Erde bestimmt werden kann und auf welchen himmlischen Erscheinungen die Eintheilung der Erde in Zonen beruht, — also das, was im Obigen als Ziel des astronomisch-geographischen Unterrichts an Volksschulen angegeben wurde. Nun hält man es meist für unerlässlich, dass der geographische Unterricht an Volksschulen mit einer Übersicht der ganzen Erde abschließe, und selbst einclassige Volksschulen haben unter ihren Lehrmitteln Planiglobien. Ich halte eine derartige Ausdehnung des geographischen Unterrichts selbst für fünfclassige Volksschulen wenigstens nicht für nothwendig. Ich glaube eine sorgfältige Behandlung des Vaterlandes, eine kurze der Grenzstaaten und jener Staaten, welche zum Vaterlande in einer ungesuchten Beziehung stehen, genüge vollkommen, und eine weitere Vermehrung des Stoffes führe nur zu leerem Wortwissen oder beeinträchtige wichtigere didaktische Zwecke. Für den Städter hört ja mit der fünfclassigen Volksschule die Schulpflicht nicht auf, wenn sie nicht umgangen wird, und für den Dorfbewohner halte ich es für keinen Gewinn, einige geographische Namen mehr zu kennen, unter denen er sich im Grunde gar nichts vorstellt, namentlich wenn dadurch andern, für ihn mehr bildenden Materien Abbruch geschieht. Aber selbst in dem Falle, wenn man den geographischen Unterricht unbedingt mit einer Betrachtung der gesammten Erde beschließen wollte, könnte diese kurze Übersicht dem Ende des letzten Schuljahrs, etwa dem vierten Quartal desselben, vorbehalten bleiben, so dass das oben angegebene Ziel des astronomisch-geographischen Unterrichts vorher erreicht sein könnte. Liegt aber ein Zwang vor, mit der Übersicht der Erdoberfläche zu beginnen, wie leider jetzt noch in der ersten Classe der Mittelschulen, so stelle man die Kugelgestalt der Erde nackt als Thatsache hin, ohne jeden Beweis und erkläre ausdrücklich, dass zur Erfassung dieser Thatsache den Schülern vorläufig noch die nöthigen Anschauungen fehlen.

Schüler zu den Beobachtungen anzuleiten oder mindestens anzuregen. Im übrigen ist in der Schule eine Vorrichtung einfachster Art zu benützen, an der man die scheinbaren, nicht die wahren Bewegungen nachmachen kann. Ich habe bei einem Wiener Mechaniker eine solche Vorrichtung bestellt, um sie Ihnen vorführen zu können; derselbe hat mir aber zur Zeit, als sie bereits fertig sein sollte, brieflich angezeigt, dass er sie wegen Geschäftsüberhäufung nicht machen könne. Ich hoffe im nächsten Jahre einen andern Mechaniker zur Herstellung zu gewinnen. Der Apparat soll möglichst einfach und sein Preis so gering sein, dass ihn jede Schule anschaffen kann. Übrigens kann ihn ein halbwegs handfertiger Lehrer selbst verfertigen. Zwölf Meridianreifen (vierundzwanzig Halbreifen) sollen die Himmelskugel darstellen, an der sich überdies der Äquator und die Ekliptik, ferner der zwölfte, zwanzigste und dreiundzwanzigste Parallelkreis befindet. Das Ganze soll sich mittels einer Achse um eine horizontale Scheibe, gegen welche die Achse jede beliebige Neigung annehmen kann, drehen lassen. Ich habe den zwölften und zwanzigsten Parallelkreis statt der Parallelkreise von zehn zu zehn Graden gewählt, weil diese nebst den Wendekreisen und dem Äquator die Stellung (Declination) der Sonne von Monat zu Monat markiren und so das ungleichmäßige Wachsen und Abnehmen der Tage deutlich ersichtlich machen. Natürlich lässt sich, wiewol etwas weniger anschaulich, all' das, was dieser Apparat leisten soll, d. i. die Nachbildung der Erscheinungen im Verlaufe eines Jahres, an jedem beliebigen Punkte der Erde, im Schulzimmer an einem Himmels- oder einem Inductionsglobus ersichtlich machen.

Ich bin am Schlusse. Sollten meine Worte eine nachhaltigere Wirkung erzielen, sollten namentlich einige meiner jüngeren Collegen und Colleginnen angeregt werden zu dem Versuche, den Unterricht in der astronomischen Geographie nach der angedeuteten Methode zu ertheilen — richtig angefasst, muss der Versuch gelingen —; dann werde ich diese Stunde, welche mir durch Ihre Aufmerksamkeit und Ihren Beifall zu einer Feststunde geworden, zu den schönsten meines Lebens rechnen.

Klopstocks Orthographiereform-Bestrebungen und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

*Von Dr. **Ludwig Muggenthaler-München.***

(Schluss.*)

III.

Die Erfolge.

Klopstocks Stimme blieb nicht ungehört. Er forderte zum Widerspruche heraus und spricht selbst von „Staub", der ihm „von der Opponentenbank" entgegenweht. So erschien, wie er selbst berichtet, folgende Schrift gegen ihn: „Urfchprung und Fortgang def heütichen wichtichen Ferbeserungfgeschäftef der deutfchen Rechtfchreibung. Manheim 1780." Andere Schriften tragen (s. unten) schon auf dem Titel das Gepräge lediglich satirischer Polemik gegen Klopstock. Er selbst theilt aber der Welt auch „die angenäme Nachricht" mit, dass „in unseren Gegenden einige aus dem Schwedischen übersetzte Bletter nach meiner Ortografie herausgekommen sind." Sehr zahlreich werden übrigens die Nachahmer Klopstocks hier nicht gewesen sein. Klopstock steht mit Lessing, Schiller, Goethe u. a. in der Reihe jener Männer und Dränger, die mit jener ganzen Rücksichtslosigkeit, wie sie nur der seines ewigen Rechts sich bewusste Idealismus üben kann, das Alte zu stürzen und aus den Ruinen Neues erblühen zu lassen sich anschickten. Aber in dieser Mission wurden sie von ihrer Zeit, von der Gegenwart nicht verstanden und begriffen, sie und ihr Werk gehörten der Zukunft an. Daher hatten sie bei all ihren reformatorischen Bestrebungen die sog. „Zunft" gegen sich, vom Schulmeister an bis hinauf zu dem die Wissensleiter (äußerlich) abschließenden Akademiker! Dürfte es nun an sich schon von Interesse sein, wie und was vor hundert Jahren, da Lessing und auch Klopstock bereits vom Glanz der Abendsonne beleuchtet wurden, Goethe, schon Dichter des Götz und des Werther, in der Vollblüte der Jugend prangte, Schiller eben in den Räubern dem Jahrhunderte den Krieg erklärte, — wie und was zu dieser Zeit in steif feierlicher Versammlung einer Akademie der Wissenschaften ein Redner gesprochen haben mag, so dürfte sich aber dieses Interesse für den Literarhistoriker und für den Culturhistoriker erhöhen, wenn ein solcher Redner speciell die Stellung

---

*) Siehe Heft 1, 3 und 4.

seiner Zeit, also der unmittelbaren Gegenwart zu jenen genialen Stürmern und Drängern zum Gegenstande seiner Rede macht. Daher geben wir im nachfolgenden die der Publicirung gewiss würdige Rede eines Mitgliedes der bayr. Akademie der Wissenschaften aus dem J. 1779; der Redner widmet einen guten Theil seiner Rede der „orthographischen Neuerung Klopstocks“, daher dieselbe ohnehin mit zum Gegenstande unserer Abhandlung gehört. Außerdem aber dürfte dieselbe, wie schon bemerkt, eine interessante Illustrirung der Aufnahme sein, welche die großen Heroen unserer Literatur, die Begründer eines neuen geistigen Lebens bei ihrer Zeit fanden. Schon der Titel der Rede zeigt, wie die Zeit beim Auftreten jener Genies den Kopf verlor. Die Rede lautet wörtlich:

„Deutschlands belletrisches göldenes Jahrhundert ist, wenn's so fortgeht, so gut als vorbey. Eine Rede, abgelesen als die kurfürstliche Akademie der Wissenschaften in München das höchsterfreuliche Namensfest Sr. jetzregierenden kurfl. Durchlaucht zu Pfalzbayern etc. etc. Karl Theodors feierte, von Ludwig Fronhofer, Professor, Hofrathssekretär und der kurfürstl. Akademie Mitgliede. Im Jahre 1779. München.*)

„Ein eben so schweres als kühnes Unternehmen ist es, hintreten an den Platz, wo die ersten Lichter der kurfürstlichen Akademie vorlängst die stärksten Proben ihrer männlichen sachvollen Beredsamkeit so oft und allzeit mit neuem lauten Beyfall der Welt abgeleget haben; hintreten an den Platz, wo noch erst vor einem Jahre der Weltweise gestanden, und die Stimme wider viele Halbphilosophen mit Nachdruck und hohem Seelenschwung erhoben hat. Und dieses Unternehmen wage ich, ein Neuling in der Redekunst, dem die tiefen Einsichten, die ausgebreiteten Kenntnisse, die nervichten Ausdrücke jener Männer so ganz fehlen? — Wichtig ist zwar mein Stoff, und zum Theil auch neu; er gränzet an die gewiss gute und patriotische, aber leider oft misskannte Absicht verschiedener Redner an dieser Stelle; er gränzet an die Absichten des vorjährigen Redners. Dieser wollte die ächte Philosophie von den Schlacken reinigen und ihren weiten Umfang zeigen, und ich möchte gerne das Gebieth der schönen Wissenschaften vor dem einreißenden Afterwitze bewahren, der jetzt zur Mode wird, und sich blos mit Kleinigkeiten beschäftiget. Allein theils das Bewusstseyn meiner geringen Kräfte, theils und hauptsächlich die kleine Rotte der Nachahmer von den heutigen großen Reformatoren, deren ich hier nicht eben rühmlich gedenken werde, und die mit geballter Faust mich widerlegen und von allen vier Winden ein lautes pereat anstimmen wird, macht mich schüchtern zurückbeben. — Doch nein! die Wahrheit sei mein Talismann, mein Aegis. Sie schütze mich. Ihr Schutz, wie der Schutz aller wahren Gelehrsamkeit — ist Karl Theodor. Mögen sie Steine nach mir werfen, sie, die den Parnass verunstalten. Mit ungeputzten, ungeschminkten Worten will ich dir, Wahrheit! mein Opfer bringen und kühn in die Welt hinausrufen: Deutschlands belletrisches göldenes Jahrhundert ist, wenn's so fortgeht, so gut als vorbey.

Dem erhabenen Geiste unsers Durchleuchtigsten Vaters, unsers Karl Theodor war es vorbehalten, den von der kurfürstlichen Akademie schon vorhin entworfenen Plan einer dritten und belletrischen Klasse gnädigst

*) Das Original befindet sich in der Münchner Hof- und Staatsbibliothek.

gutzuheißen, gerade zu der Zeit gutzuheißen, wo Germaniens Witz auszuarten anfangen will. Dieß soll uns Ermunterung seyn, Eure Excellenzien, gnädige Hochgebiethende Herren! diesem Übel nach Kräften und so viel an uns ist, steuern zu helfen. Sehen wir um uns her, ein aufbrausender Wirbelwind durchstürmt unsere schönen Geister. Sie fangen an Unsinn in Reimen, Unsinn in reimfreyer Versart, Unsinn in Prosa uns aufzutischen. Ein Theil sucht die Quintessenz von allen möglichen Redensarten des gemeinen Haufens alter und neuer Zeiten auf, und liefert uns kernvollen Ausdruck, ein anderer liefert uns Volkspoesie in den schönsten oft zottenvollen neuen Liedlein auf Schneiderherbergen und beym Flachsbrechen ganz lustig zu singen. Ein dritter martert und zerrt an der Rechtschreibung — und dann kömmt erst noch mancher Kritikaster-Nachtwächtertrupp mit Schimpfwörtern angezogen, und bekleckst die Ehre von Schriftstellern, die vielleicht allein noch Muth gehabt hätten, dem allgemeinen Unwesen abzuwehren. Was für Schäden richtet nicht auch die unermessliche Viel- und Geschwindschreiberey, ja selbst die schwere Schleppe von Regeln an, die seit Baumgartens und Hom's Zeiten ein jeder seichter Kopf uns ästhetisch belehret, Anleitungen und Grundsätze schreibt, und viel lieber sagt, wie das Feld zu bearbeiten ist, als selbst die Hände an den Pflug legt.

So viele, so mancherley Ungewitter brechen mit einem Male herein. Allen ausweichen wollen, dazu gehört viel. Es ist aber doch möglich, so schwer es auch ist, um so mehr als es schon so weit gekommen, dass viele gierig nach dem Giftbecher greifen, in Meynung eine Panacee hinunter zu schlucken. Wir wollen sehen, wie wir im Stande sind. Vereinte Kräfte vermögen viel. Baiern kann, und das mit Recht, besonders von unserer neuen Klasse, die natürlichste und vernünftigste Richtung des vaterländischen Geschmacks fodern. Es kann fodern, dass vorzüglich wir für Rechtschreibung, Richtigkeit und Schönheit des Ausdrucks sorgen; dass wir die sichersten Quellen zur ächten Dichtkunst und Beredsamkeit anzeigen; dass wir in der Ausübung dieser zwo göttlichen Künste alles übertriebene und spielende fliehen und fliehen lehren, dass wir das in Vergleichung mit Sprache, Rhetorik und Poesie noch ungleich minder bearbeitete Feld der bildenden Künste näher beleuchten, und unsere Genies hierinnfalls zu griechischen, italienischen oder flamändischen Würde und Eleganz empor zu bringen suchen. — Viel gefordert, ich gestehe es. Allein das Vaterland will hierinn Licht haben, und wem als uns gebührt die möglichste Geistesanstrengung, damit wir es so weit bringen, Licht in allen Stücken ertheilen zu können? — Ich will (doch immer nur nach dem Maaß meiner Fähigkeiten) gerne auch einen Theil der Last mit auf meine Schultern nehmen, und gleich fürs erste versuchen, meine Landsleute von der widersinnigen Neuerungssucht abzuschrecken, die in Absicht auf Orthographie und deutschseynsollenden Ausdruck und in Absicht auf die Dichtkunst wie ein reißender Strom um sich greifet. Das Reich der Mode ist nicht etwa von so eingeschränktem Bezirke, dass es sich blos mit Reformationen der Hüte, der Schnallen, des Baues der Haare, des Zuschnitts und der Wahl des Stoffes bey Kleidern behelfen müsste. Nein: es breitet sich allenthalben aus, und vom Frauenzimmerputztische bis zum finstern mürrischen Oeldampftrinker in der Studirstube beweiset er seine Macht. Es herrschen gewisse philosophische Lieblingsmeynungen meist nur für eine kurze Zeit, in der sich kein Mensch

daran wagen darf. So giengs der Rechtschreibung unter Gottschedischen, Schweitzerischen, Bödkerischen, und jetzt Klopstock'schen Händen, so gehts dem Stile in Prosa und in Versen. Heute Gessnerisch,*) morgen Gleimisch. Nun ein Walhallageschrei, ein andermal ein rauher Volks-Singundsang. Der letzte ist jetzt auf dem Throne. Wird auch vergehen, wird wieder anders werden, liebe biedere Deutsche und Baiern! Nur Geduld.

Dass die Kultur der schönen Wissenschaften fast allezeit dem allgemeinen Geistaufschlusse einer Nation vorhergeht, ist nicht erst meine Bemerkung. Sie ist ziemlich alt. Wir sahen das an den Galliern und Britten und an uns Deutschen. Opitz der Dichter fieng an, und es ward bald alles heller, selbst die Philosophie; denn jetzt erschienen die Kepler, Leibnitze und Wolf. Unser verewigte Maximilian — (nenne niemals ohne Ehrfurcht diesen Namen, Patriot) — stiftete eine Akademie. Ihre ersten Glieder sahen, dass ohne Sprachbesserung kaum was gehen würde; gaben dem Publikum Sammlungen und Auszüge zum Unterricht und Vergnügen, und darauf eine Sprachkunst in die Hand. Man fieng an zu lesen, und das Vorurtheil floh noch eher vor einer reinen Schreibart und lehrreichen Gedichten, als selbst vor algebraischen Formeln und geometrischen unumstößlichen Beweisen; denn die letztern sind nicht jedermanns Kauf, wohl aber die erstern, und Sprachverfeinerung, Dichtkunst und Beredsamkeit sind die Mittel, die Denkungsart eines Volkes geschwind umzuschaffen. Nun wich also der Aberglaube, wie der träge Abscheu vor Aufklärung. Die Philosophie gewann eine neue Gestalt. Aristoteles verkroch sich in Winkel, und spuckt nur noch hier und da ganz unschädlich und nichtsbedeutend in einigen finstern Kreuzgängen. — Dieß alles that und thut täglich die elegante Litteratur. Allein sie thut auch noch was anders und zerstört oft selbst wieder den Bau, den sie so herrlich aufgeführet. Griechenland war in seinen letzten Tagen gerade um die Zeit des größten Flors von Rom mit eitlen Sophisten und Schwätzern angefüllt. Rom hatte geraume Zeit vor dem Einbruche der großen Barbarey in Europa weiter nichts als Scholiasten. Die römische, maiestätische Oratorik ward zum kindischen Schulgezänke, zur Uebung der Knaben in Chrien und Deklamationen; die Dichtkunst ward zum Spielwerk eines Publilius Optatianus Porphyrius, der der witzige Erfinder von den schönen versibus quadratis, cubicis, retrogradis und andern ähnlichen Fratzen ist; und nun erschien die allgemeine Nacht, die so viele Jahrhunderte währte. — Engelland und Frankreich hat auch seine vielen großen Lichter im vorigen Jahrhunderte und im Anfang des jetzigen verloren, und wenige an deren Stelle gesetzt, und nur Lorenz Sterne und Voltaire — er selbst an sich allein schon eine ganze Geniegeneration — erhielten noch den sinkenden Ruhm ihrer Reiche! — Jetzt sind auch sie dahin!

Deutschland, Deutschland! du stehst — o möchte ich diesmal falsch prophezeien — du stehst, fürchte ich, am Rande des Abgrundes. Deine Rabener, Haller, Gellerte und Hagendorne sind zu ihren Vätern versammelt. Deine

*) In einer Anmerkung entschuldigt sich der Redner: „dass doch niemand denke, als wollte ich mich hier an den großen Männern Gleim und Gessner (!) vergreifen, denen Deutschland so viel zu danken hat. Es ist blos von den Nachahmern die Rede, die abwechselnd erst nichts als Schäfer, und dann Liedersänger im Tone des preußischen Grenadiers, nun in Denis Geschmacke lauter Barden, und jetzt wieder was anders geworden, nemlich ewige Wetterhähne ohne sichere Bestimmung."



Weisse, Ramler, Wielande, Lessinge stehen noch vor dem Risse und halten dich auf. Aber wie lange? Ach dass sie sterblich sind und deine Klopstocke und deine Goethe, ob sie wol könnten, dich nicht retten wollen!

Es sey ferne von mir, und ich wäre dazu viel zu klein, die Größe dieser beyden Männer anzutasten. Und wer könnte auch so gar seicht seyn und Goethe's schönen, gedrängten, passenden Dialog, seine treffende, markichte Schreibart in Prosa und Versen, seine Stärke in der Wahl der angemessensten Wörter und Ausdrücke misskennen? Wenn Empfindung- und Gefühlwinselnde Schriftstellerchen so was fades, einförmiges, gedehntes, schleppendes hinfaseln und wie Berchtesgadener Puppen schwach und gebrechlich, entweder nach leichtem französischem Schnitte aufgeputzt hintändeln, oder im mit Fleiß schwerfällig ausgewählten englischen Tone in Wolken eingehüllt phantasiren: so tritt Goethe dafür mit Riesenbeinen auf, noch altdeutsch und unverwöhnt wie sein Berlichingen voll starker Knochen, Sehnen und Muskeln, und seine volltönende Mannssprache macht die Tändler und Fäsler zittern und fliehen.

Adler Klopstock schwang sich im Messias, in seinen Oden hoch zur Sonne auf, er redete bald die Sprache des Kerubs, bald die des keruskischen Barden. Überall mächtig, erhaben, beseelt mit schöpferischem Genie und allumfassender Einbildungskraft; und ganz original verschlang er, der Adler, lange des Weltlichts nahen und heftigen Strahl mit offenem Auge, verschlang Aganippens hl. Quell in vollen Strömen, indess niedere Dichterlein um den Fuß des Pindus krochen und kaum aus Zisternen zu lecken hatten. Seitdem aber als er von da zurückgekehrt, scheints als seh er wie jeder, der lange in die Sonne blickt, überall einen Fleck, gelb, roth oder grün, er sucht ihn wegzuputzen und putzt ihn erst recht hinein.*)

Seitdem schreibt Klopstock eine deutsche Gelehrtenrepublik**), schreibt Fragmente über deutsche Sprache und Dichtkunst. Und er, in dessen Schriften alte deutsche Sprache, alte deutsche Sitte wieder auflebt, scheint auch zu verlangen, dass alter deutscher Pöbelton, dass Misslaut, Rauhigkeit und Zügellosigkeit gleichfalls mitaufleben sollen.

Ich will von alle den Verderbnissen, davon ich bisher allgemein geredet,

*) In einer Anmerkung ist beigefügt: „Wenn das Ding so fortgeht, bevorab, wenn er nochmal in die Sonne gucken will, ist der Staar unvermeidlich. Oder sollte dies das Schicksal aller großen Männer sein, dass sie wieder desto schwächer werden müssen, je größer sie vorher gewesen? Tizian wenigstens wollte alle seine Meisterstücke im hohen Alter neu umarbeiten und — verderben. Aber seine Schüler waren klüger und rieben seine Farben mit Olivenöl ab, damit seine sogen. Verbesserungen jederzeit gleich wieder weggeputzt werden könnten. Was haben wir für ein Olivenöl für unsere schriftstellerischen Tiziane?"

**) In einer Anmerkung hiezu: „S. hierüber besonders Brelocken aus allerley der Groß- und Kleinmänner. Leipz. 1778. Sie drücken sich also aus: Tiefe Sprachkenntniss, richtiges Beurtheilen unsers literarischen Zustands, Simplicität, Sachordnung, Stärke, Wahrheit und leichte Vorschläge zum Beßten des Genies und, was weiß ich alles mehr, soll in Klopstocks Gelehrtenrepublik hell am Tage liegen wie Sonnenlicht, und ich armer Tobias habe nichts gesehen, und warte noch immer vor meiner Thüre auf Engel und Fischleber, damit meine Augen geöffnet werden, ob ich mich gleich keiner Schwalbe zu erinnern wüsste, die aus hohen Lüften sie mit ihrem Koth beschmeißt hätte, und — gerade herausgesagt — Klopstock dürfte wohl Schwalbe sein, seine Republik Koth, und ihre Lobposauner allzumal Tobiasse sein; und der Herr wolle euch Heilung senden durch seine Engel, auf die ihr hoffet und harret!"

nun etwas specifisch handeln, und selbe näher detailliren. Znerst und vor allen zur Klopstockischen Orthographie. Wer Ohren hat, der höre! Das größte deutsche Genie unsers Jahrhunderts, angebethet vom Inn- und Auslande, Klopstock schrieb vor fünf Jahren seine Gelehrtenrepnblik, damit er eben nicht viel Ehre einlegte und nun treibt er's noch weiter, und liefert uns heuer — als er seine Gelehrtenrepublik heransgab, dacht er wohl nicht daran, denn er schrieb dazumal noch ganz ordentlich — mit einem Male eine nene groteske Orthographie, darob man vor Erstaunen außer sich gerathen möchte, und darüber ein Gelehrter den andern fragt: wie, ist's auch gewiss, hat das Klopstock gethan? — Wenn ich Männer, die nichts davon gesehen, frage, was sie dazu sagen, wofern ich ihnen im Verwechseln statt des *v* ein *f*, und statt des *chs* ein *x*, knrz ferwexeln hinsetze; wenn ich nichts statt *ts* mit *z* (nichz), filef, Or jenes am Ende mit einem sogenannten Stangen *f*, und dieses ohne *h*, statt vieles, Ohr, endlich tut, Fender, beina, gesetstst, forbeigen, firfirtel, Qal, statt thut, Pfänder, beynah oder beynahe, gesetzt, vorbeygehn, vier Viertel, Quaal schreibe: so werden die meisten schreyen: auf diese Art ohngefähr schreiben unsere Weiber und Handwerker, wie wir ans Küchenzetteln und Schuhmacher- oder Schneiderkonto's sehen können. Es ist aber diesen guten Leuten wohl nicht zuzumnthen, anders als geradeweg nach der simpeln, oft noch dazu falschen Aussprache zu schreiben, da sie in Schulen keine oder zu wenige Anleitung in der Rechtschreibung erhalten haben. — So werden mir die meisten znrufen und wissen wollen, warum ich sie mit so was plage. Allein merken Sie, meine Herren! es fragt sich hier nicht um Küchenzettel und Schnhmacherkonto's, sondern um eine Rechtschreibung, davon Klopstock der Erfinder ist, die das Philanthropin*) und Kampe aufgenommen, und darinn jetzt die Jngend geübt wird. Wie ein Dichter — sagt ein Rezensent in der Leipziger Gelehrtenzeitung — wie ein Dichter, der Zeit Lebens mit seiner Phantasie in Himmel und Hölle herumgeirret, in seinem Alter dahin gebracht werden kann, über die Rechtschreibung zu phantasiren, das können wir begreifen: aber wie ein nüchterner Philosoph (Herr Kampe) dergleichen Phantasien in seine Sammlnng von Erziehnngsschriften einrücken kann, das wissen wir nicht zu erklären. Man sieht nun also, dass von nichts geringerm als einer Orthographie, davon ich den Augenblick nur ein Paar Pröbchen gegeben habe, die Rede sey. Und wozu eine so anffallende, höckerichte, widersinnige Abänderung? Hat man vielleicht nicht schon ohnedieß gedrechselt und gemodelt genug an nnserer Mnttersprache? — „„Der Zweck der Rechtschreibung — sagt Klopstock — ist, daf Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zn schreiben.““ Also gute Nacht, Etymologie und Analogie! gute Nacht, allgemeiner Gebrauch der besten Schriftsteller! Wir haben nach Klopstock nur eine einzige Regel mehr nöthig: Die Aussprache. Und welche denn? Die sächsische, brandenburgische, schlesische, rheinische, baierische, schwäbische, tyrolische, fränkische? Eine

*) Als Anmerkung: „Man sehe dießfalls besonders Allerneueste deutsche Orthographie des 18. Jahrhunderts, erfunden von Klopstock, nachgeahmt vom Dessauischen Erziehungsinstitute, ausgezischt von der gelehrten Welt, und übergegangen in die Vergessenheit. Frankfurt 1779.“

Provinz Deutschlands hat nicht mehr Recht als die andere, seine Mundart zur Richtschnur zu machen. Ja, aber — —: „„Deutschland gestet, durch die allgemeine Rechtschreibung gewissen Gegenden die richtige Aussprache zu.““ Welchen Gegenden? Sachsen? — Gewiss diesem am meisten, aber nicht so fast, weil man in Sachsen die reinste Aussprache hat (denn wie viele offenbare Fehler könnte man nicht auch den Nationalen dieses Landes vorwerfen?), sondern deßwegen, weil die sächsischen Gelehrten am meisten an der Vervollkommnung der Sprache gearbeitet, und es am weitesten darinn gebracht haben. Aus Dankbarkeit also, und doch auch zum Theil wegen ihrer guten Mundart nahmen nach und nach alle Gegenden Deutschlands stillschweigend ihre Sprachreform an, und man ging nur hier und da in wenigen, nicht eben wesentlichen und sehr beträchtlichen Stücken von ihren Mustern und Vorschriften ab. Und fällt denn nicht schon dadurch dass Klopstock sagt, man gestehe gewissen Gegenden durch die Rechtschreibung die richtige Aussprache zu, seine Regel von der Sparsamkeit übern Haufen? Eben darum weil man das thut und vorlängst that, wurde auch beinahe in allen Punkten die einmal festgesetzte Sprachlehre und Ordnung allgemein anerkannt. Warum also eine so gewaltige und gänzliche Umschmelzung, die fast ans Alberne grenzt wie die Antibuchstabirmethoden zum Behufe des Geschwindlesens in einigen Ländern. Wem graut nicht vor den alle Augenblicke vorkommenden krummen Häckchen, Strichen und Spiessen, die man in dieser neuen Art zu schreiben annehmen solle? Wo ist der Mann, der über das Seltene und Ungeheure nicht schon erschrickt, sobald er nur Klopstocks Fragmente in die Hand nimmt? Wer vermag seine Schrift ohne Stottern beim ersten Aufschlagen zu lesen? Zum Glücke noch trägt das Werkchen den Namen „Fragmente“, denn systematische Ordnung würde man doch vergeblich darinn suchen. Alles durcheinander gemengt wie Hecksel und Stroh; da einen Buchstaben abgedankt, dort eine Regel der Aussprache mit hieroglyphischer Deutlichkeit zu Grunde gelegt, öftern Widerspruch *) und das wahre Gepräge der Übertreibung findet man allenthalben darinn.

Der Grundsatz, däucht mich, muss so gut im Reiche der Wissenschaften als in der Politik gelten: Aendere niemals ohne Noth, und ändere nicht außer mit wahrem Vortheile. Was gewinnt die Litteratur — gesetzt auch man wollte anfangen sich zu dieser Orthographietortur zu verstehen — was gewinnt und was verliert sie dadurch? — Dass wir vom Auslande noch seltener gelesen werden als bisher; dass noch einmal der Franzmann ausruft:

*) In einer Anmerkung hierzu: „Nur eine einzige kleine Probe der Widersprüche, die der Raum nicht zulässt alle anzuzeigen, ist die Regel vom *ts* verändert in *z*. Nichts muss also der Aussprache nach nichz geschrieben werden. Die Etymologie gilt nicht. Der Genitiv vom Wohllaut ist bei ihm Wohllauz (S. 205). Entgegen in Gedicht (S. 256) ist er Gedichtf. Wiewohl er sagt selbst, dass er das *z* nur hätte brauchen sollen, und dennoch das alte *ts* (aus Gnaden) in den Genetiven beibehält. Die Ursache ist das weggeworfene *e*. Allein ist nicht auch eben dieses *e* in nichts die Ursache des *ts* nebst der Ableitung von nicht? Sprachen nicht viele und sprechen noch nichtes? Wie wird nicht S. 207 über eilf, elf oder einlif phantasirt, und auch S. 202 über sanft, sanneft oder sampft, und über Vernunft, als ob wir das *n*, wenn wir rein sprechen, nicht wirklich hörten, nemlich sanft, Vernunft. Das *ck* ist ohnedieß von vielen schon lange vor Klopstock verworfen, und dafür *k* glattweg oder *kk* angenommen. Doch steht bei Klopstock auf dem Titelblatte Klopstock.“

Der Deutsche ist kein Genie. — Von Luthers Zeiten an, der einer der ersten sich die Kultivirung der deutschen Sprache angelegen seyn ließ, bis jetzt währte es, ehe man so weit kam, eine fast allenthalben gleiche Rechtschreibung angenommen zu sehen. Nun da man damit so ziemlich zu Stande ist, soll der langsame, mühsame Bau nicht nach und nach, sondern auf einmal vernichtet, nicht hier und da etwas verbessert, weggenommen, hinzugesetzt, sondern alles zugleich niedergestürzt werden. Dann sollte man wieder Jahrhunderte abwarten, bis das neue Gebäude fest stünde, und dann käme wieder ein anderer und bräche von neuem ab. Und das alles warum, wozu? Weil es ein Paar Leuten nicht gefällt, nach der alltäglichen Weise ordentlich gerade auf zweien Beinen zu gehen. Da diese Mode freilich schon ziemlich alt ist, so sollen wir alle, alle hinken, nach Krücken greifen oder wohl gar, wie ein thörichter Arzt ehemals vorschlug, auf allen Vieren kriechen, weil gerade diese Art zu gehen die schicklichste und gesündeste für den Menschen wäre.

Verbessere man an der Sprache, wo noch was fehlt; forsche man nach ihrem Reichthume — er ist noch lange nicht erschöpft — suche man Worte, Kernsprüche, Redensarten, Wendungen auf, die unrecht im Moder des Alterthums vergraben liegen; sage man kurz mit der bekannten Bündigkeit der Alten, was der wässerichte Gottsched mit elendem Gewäsche ersetzen wollte; sey man aber dabey kein Sonderling, kein Mückenhascher, kein Reformator in Kleinigkeiten, auf die im Grunde nichts ankömmt — (denn dieß verräth meistentheils entweder einen Kopf, der sich ausgesponnen, oder einen, der durch was neues ungemeines, unerhörtes sich auszeichnen will). Sodann wird ganz Deutschland hintreten, einem solchen Verbesserer danken, ihm Weihrauch streun, und sein Bildniss im Tempel des guten Geschmacks in Erz und Marmor unter seinen Größen aufstellen. — Aber ich halte mich fast schon zu lange bei dieser Orthographieverhunz — Verbesserung wollt' ich sagen — allein auf. Doch man kann ja kaum zu lange von einer Sache reden, die den Unmuth darüber, dass ein so großer Geist auf solche Kleinigkeiten verfällt, so außerordentlich rege macht. Jedermann der seinen Aufsatz selbst vor die Hand nimmt, wird auch nicht eine Sylbe von dem, was ich geredet, übertrieben finden. Jene aber, die ihn nicht lesen, will ich noch, aber nur mit einer einzigen Stelle klar von allem überzeugen. S. 196 heißt es: „In stand, sprach, schlug, schnit, schmidete, schwam, und solchen hören wir weder das Lispeln des *ſ*, noch das Zischen des *sch*. Ich meine kein eigentliches Lispeln oder Zischen; wir hören einen Mittelklang zwischen beiden. Es were, mich deucht, so übel nicht, wen wir ein eigeneſ Zeichen zu diesem Mittelklange hetten. Da wir aber keinſ haben, so ferlont sichſ, denk ich, der Mühe nicht, entweder in schtand, schprach, oder in snit u. s. w. zu ferendern.“ — Wie wichtig, und deutlich das Ding ist! S. 207, 208 und 209, kömmt's schon, besonders beym Artikel „fon der halben Denung“ — noch wichtiger und deutlicher — man darf aber auch sagen, noch abenteuerlicher vor.

Wie hier mit der deutschen Rechtschreibung so wunderliche Possen vorgenommen werden, so gehts auf der andern Seite mit der Sprache selbst und der Poesie kein Haar breit besser, eher noch schlimmer. Wem sind fürs erste die Vokalwürger mit ihrem holperichten 'Sis'n mal'n Mann g'wesen u. s. f. nicht bekannt? Goethe ist von ihnen der Antisignanus, und was that sich nicht

ein Magister Schubart, der sonst so schön, kräftig und unentnervt schrieb, darauf zu gute, seiner Arbeit diese säuberliche Vokalmusterung fein oft voraus paradiren zu lassen. Viele andere machten's ebenso und trieben ihren Unfug wohl noch lustiger. Sogar Mylius, der vortreffliche Übersetzer von Voltaire's Candide zeigt nur zu oft, dass auch er hier in die Schule gegangen. Doch sind sie auch dafür bezahlt worden, und die „Appellation der Vokalen ans Publikum. Frankfurt und Leipzig 1778" hat diese Würgengel auf die possierlichste Art lächerlich gemacht.

Wenn man auf einer Seite für jedes Ding den wahren simpelsten und bedeutendsten Ausdruck zu wählen weis, den Stil und die Gedanken schön konzentrirt, mit hellem Geniestral und vollem Herzensdrang schreibt und unverbesserlich dialogirt; auf der andern Seite aber zugleich alle Regeln mit Füssen tritt, gar kein Gesetz der Dichtkunst erkennt, den Horaz und alle alten und neuen Poetiken in Winkel schmeißt, dem ziegellosen Genieflug, der über Hecken und Stauden und Gräben und Hügel wie ein unstetes Pferd wegsetzt, Thür und Thor öffnet; wenn man seiner überspannten Imagination und rasenden Fieberhitze freye Gewalt lässt, und da man altdeutsch zu schreiben sich nun einmal schlechterdings vorgenommen, auch alle Fehler, Ungereimtheiten und Gebrechen der grauen Vorzeit auffasst, sie als Hauptschönheiten in Prosa und Versen an's Publikum verkauft; alle Menschen, die solche nicht gleich als Schönheiten anbethen wollen, Saalbader heißt und von Krethi und Plethi schreyt, und ein Stück desto feuriger, origineller und trefflicher angiebt, je reichhaltiger es an dergleichen Aberwitze, Regellosigkeit, Schwärmerey und manchmal sogar Unfläterei erscheint: so sehe ich nicht, ob man die Schriftsteller, die solches thun, mehr bewundern und erheben, oder bedauern und belachen soll; ob durch Energie ihrer Sprache für die schönen Wissenschaften mehr gewonnen oder durch Ausschweifung und Tollheit der Geschmack mehr geschändet und größerer Schaden angerichtet werde. Das letztere lässt sich in der That für dem erstern mit stärkern Gründen behaupten.

Schon vorlängst schrieb einer von unsern ersten Genien in Deutschland an einen hiesigen Freund bey Gelegenheit der ersten Erscheinung des Götz von Berlichingen, dass dieses Trauerspiel zwar ungemeine Schönheiten habe, dass aber diese Schönheiten zu zerstreut wären, und die Goldkörner erst aus dem Kothe allenthalben hervorgesucht werden müssten. Einem jeden ist das Aufsehen bekannt genug, das dieses Stück in der deutschen Welt gemacht hat. Alle mögliche Irregularität und Insolenz, verbunden mit der schönsten Dialogirung und Karakteristik ist hier in einer seltsamen Mischung zu erblicken. Wiewohl diese letztere, die Karakteristik nämlich, ist zuweilen doch zu übertrieben, da durchaus die rohe Natur geschildert wird, ohne Rücksicht auf Auswahl des Schönern, ja oft nicht einmal auf Anstand und Dekorum. Die Nachahmung der Sprache jener Zeiten ist zwar gut, aber auch wieder zu weit getrieben. Wo würden wir hinkommen, wenn wir die Natur bis auf die kleinsten Umstände, die sich vorfinden können, haarklein nachmalen und getreu beybehalten müssten? Den Schwaben müssten wir in der schwäbischen, den Schweitzer in der schweitzerischen Mundart sprechen lassen. Keine Übersetzung könnte Platz haben, und Hamlet dürfte weder nach dem Shakespear englisch, noch übersetzt in's Deutsche, sondern allein Dänisch aufgeführt werden, da die handelnden Personen Dänen sind. Wir müssten denn nothwendig nach jeden

vier und zwanzig Stunden der Handlung — (was würde erst alles in den neuesten Stücken geschehen, wo die Handlung oft zwanzig und mehr Jahre in sich fasst?) — die Helden des Spieles zum Nachtmahle, zu Bette gehen und wieder aufstehn, sich ankleiden, waschen lassen und sie naturgemäß mit dem Auge dahin und zu allen kleinsten Scenen und Vorfällen dieses Lebens begleiten; denn die Natur muss ja genau geschildert seyn wie sie ist. — — In dieser Absicht und um sich über die Herren, die die Natur so gewissenhaft kopirt haben wollen, lustig zu machen, will das Marionettentheater auf einer Wiese bei Salzburg sogar vorgestellt haben, wie die Mücken sumsen, die Frösche quacken und Frau Knips sich die Flöhe in ihrem Schlafgemache absuchet. Parodiren lässt sich wohl nicht amüsanter und zugleich beißender all' der Unsinn, den die neuen Herren Schauspieldichter vorführen, als es eben das Marionettentheater thut, selbst bis auf die altfränkische gottesjämmerliche Versifikation und die Vokalenwürgerey. Die Ungezogenheiten, Schweinereyen, Schimpfwörter und Grobheiten, davon besonders Lenze im Hofmeister und Wagner in der Kindermörderinn ein Schock liefern — (nicht zu vergessen, was selbst Goethe seinen Berlichingen auf dem Schlosse zu Jaxthausen zum Trompeter sagen lässt) — werden den Dichter gar gerne im Staupbesen*) einer dramatischen Fantasey unter die Nase gerieben. Und in der That, wenn wir Natur malen, warum müssen wir denn eben eine Bauers- oder Holzhackersnatur malen, und gesetzt auch, wenn eine solche, warum denn gerade die Natur des ungeschliffensten Bengels von Holzhacker, warum nicht eines nach seiner Art gesitteten? Man muss indessen doch auch gestehen, dass Goethe in einigen andern Stücken, und besonders im Klavigo, der schon mehr regelmäßig schön und fürs Theater gearbeitet ist, eine andere Sprache führt, wiewohl im letztern Stücke ein Paar der schönsten Scenen aus des Beaumarchais eigener Erzählung in Wielands deutschem Merkur entlehnt und beynahe abgeschrieben sind.

Nicht nur im Schauspiele, sondern auch in Romanen, Erzählungen, Gedichten aller Art geht eben dieselbe Leyer fort. Nur ein kleines Pröbchen von Goethe, z. B. gleich im voßischen Musenalmanach für das Jahr 1776, den Kenner S. 73. — Das Stückchen hätte allerliebst werden können, und die stachlichste Satyre auf die finstern, kaltblütigen kritischen Orbile, die ohne Gefühl beurtheilen und schon darum ein Werk ansehen, um es meistern und richten zu können, versehen mit Argusaugen für die kleinsten Vergehungen, und blind für die größten Schönheiten. Es ist auch noch immer läunicht genug selbst in dem ungewöhnlichsten Anzuge, in der neu- oder vielmehr altmodischen Versifikation, darein es eingekleidet ist; denn das „Ich führt' einen Freund zu e'm Maidel jung“ wird wohl nichts neues seyn sollen? Auf allen Bierbänken singt man Gassenhauer: Du allerschönstes Schätzlein mein, u. s. w. Man zeige mir doch um aller neun Musen willen die Schönheit, die Poesie in den Versen:

> Wir fanden sie sitzen an ihrem Bett,
> thät sich auf ihr Händlein stützen;
> der Herr, der macht ihr ein Kompliment,
> thät gegen ihr übersitzen.

Und auf gleichem Schlage sind die meisten andern. Warum konnte das alles

*) 2. Stück des Marionettentheaters.

nicht in der ordentlichen Sprache und Versifikation gesagt werden? Wozu die ungrammatikalische und obendrein für's Ohr so harte Versetzung mit dem jung im ersten Verse? Wozu das thät stützen und thät sitzen, statt sie stützte sich — er setzte sich gegen ihr über? Wozu der schöne Reim Kompliment auf Bett? Vor diesem hieß man diese edle Dichtart Leberreime und Knittelverse, heut zu Tage ist sie Genieaushauch. In den schönen Volkspoesien, davon ich gleich sprechen werde, könnte man so was noch eher gewohnt werden: aber diese Erzählung ist ja keine Ballade, handelt von nichts, das für den gemeinen Haufen ist? Wie, wenn man einen alten Reimer Sebastian Brand — (nicht Reimer; denn er ist nach der jetzigen beliebten Weise so gut ein Dichter, wie unsere Erzgenieen) — wenn wir diesen Brand, den schon Gellert in der Vorrede zu seinen Fabeln für seine damaligen Zeiten lobt, gerade gegenüber stellt, wie groß wird wohl der Unterschied seyn? In seiner Narrenzunft fängt er beym Titel von wahrer Freundschaft also an:

Der ist ein Narr und ganz thörecht,
der einem Menschen thut unrecht,
dess wird er haben Nutzen schlecht.
Wer Unrecht, G'walt thut einem Mann,
der ihm nichts Leides hat gethan,
der thut gewaltig schlimme Possen,
zehn andre thun sich daran stossen.

Wer sieht nicht hier, dass unsere neuesten Dichter offenbar solche Muster zur Nachahmung gewählt haben müssen? Von diesen nehmen sie den alten Schnitt, mischen ihren Genieschwung darein, knöten altes und neues, schlechtes und gutes durcheinander, und machen eine Pastette, die fast schlimmer zu verdauen ist als der Alten ihre unausgebackenen Kuchen. Aber nun auch ein wenig vom Volks-Sing und sang.

Die erste Erblickung von Daniel Säuberlichs neuen Almanachen oder lustigen Volksliedern brachte mich und andere auf den Gedanken, eine Satyre zu sehen. Und o wie sehr haben wir uns alle betrogen! Das Geschreibe war voller Ernst, ging schnell fort; das imitatorum servum pecus fand darin sein Behagen, und ein Schwall von Volksliedern überschwemmte mit einem Maale die Musenalmanache und Deutschland. — Dass aber nicht etwa Jemand komme, und wähne, diese Volkslieder wären lauter nagelneue Erfindungen. Nein, alter Kohl, sagt das Marionettentheater, in kahlen Verslein aufgewärmt, verstümmelte Sprache, verhunztes Deutsch, gräulicher Klang von Worten, verschimmeltes Papier aus Fleischbuden gestohlen, Lieder, die die Schusterknechte im vorigen Säkulum gesungen, in erbärmliche Reime gebracht und in Almanache eingerückt: dieß sind Balladen! So entstunden die Volkslieder, sogar schwäbische und baierische alte Liedlein — (ich hatte deren selbst noch ein Paar von meinen Knabenjahren im Gedächtniss) — Liedlein, dergleichen hier zu Lande die Bauern, wenn sie in die Stadt kommen, sonst bey Bilderkrämern meist unter dem Titel „vier schöne neue weltliche Lieder auf Löschpapier abgedruckt“ für einige Pfennige kaufen. Man wird so weit nicht fehlen, wenn man von diesen einen Schluss auf die meisten selbst eigenen neuen Erfindungen der Balladensänger macht. Und dennoch kann einer unserer ausgezeichnetsten Köpfe, Bürger — es sei weit von mir ihn in die Klasse der

Daniele Säuberlich zu setzen; denn wer sieht seinen Gedichten divinae particulam aurae, das wahre poetische Talent nicht an, das ohngeachtet der Mode, zu der er sich nun freylich in mehrern seiner Stück hinreissen ließ, überall hervorblitzt? — Bürger kann, sage ich, in der Vorrede zu seinen Gedichten schreiben: erkenne die Volkspoesie als die einzige, wahre Poesie und erhebe dieselbe über alles andere poetische Machwerk. Bürger sagt eigentliche Volkspoesie und verspricht die Erklärung davon. Wir müssen's also schon in Geduld abwarten, bis diese kommt. Aber er wird doch niemals soviel heraus grübeln, die Wunde zu heilen, die er der Dichtkunst unbesonnen geschlagen hat.

Merke dir dieß, Deutschland! merket euch's, schöne Geister! Das achtzehnte Jahrhundert — noch nicht etwa eins von den Jahrhunderten, wo noch Fürsten kaum ihren Namen schreiben konnten; wo man keinen Homer, Pindar, Sophokles, Virgil, Horaz, Terenz kannte, die damals allein in Mönchsklöstern zwar wenig gelesen, doch fleißig aufbewahrt wurden — das achtzehnte Jahrhundert ist es, das Jahrhundert der größten Aufklärung, wie sie's nennen, wo Bürger dieses schreibet. Du also, göttliche Aeneis, du erhabener Kothurn, du hohe feuervolle Ode, du phädrische Fabel, du süßes Lied Anakreons, du zärtliche Idylle! Ihr alle, alle ihr habt eigentlich nichts mit der Dichtkunst zu schaffen, seyd nicht ächte Dichtarten. Volksgesang, Volksliedeley ist allein nur wahre Poeterey.

Soweit sind wir nun auf dem Wege nach dem Tempel des guten Geschmacks. Statt uns demselben immer besser zu nähern, verlieren wir vielmehr die alten sicheren Steige und Landstraßen aus den Augen, die uns gerade hinleiteten, tappen in der Irre herum und gerathen auf Holzwege, die uns so lange durch finstere Buschwerke, Schläge und Sümpfe herumführen werden, bis Ermüdung und Nacht hereinbrechen, und wie verdrossen und matt und vor uns nicht hinsehend niederstürzen und an den ersten besten alten Eichstöcken unsere Köpfe zerschellen. Und wer sind wohl die schönen Holzwege? Der große Haufe der Recensenten, seitdem die Recensirkunst ein Brodstudium geworden ist. Die ungeheuere Geschwind- und Vielschreiberey, und die Kritikasterey werden wohl noch unsern sichern Untergang hübsch bald befördern. Eigendünkel, Hunger, Partheylichkeit, ungelehriger Eigensinn und Kabale spitzen die Federn der meisten Kritiker; sie schimpfen auf Auktoren, schimpfen auf sich selbst in ihren Innungen, werfen mit Steinen und Erdschollen um sich und werden wieder geworfen, und bringens mit alle dem Gaukelwerk so weit, dass man gar nicht mehr weis, woran man ist, ohnerachtet jeder von ihnen aus vollem Halse ruft: Heran da zu meiner Bude! ich allein gebe den ächten Ton an; ich allein beurtheile nach der Bleywage der Natur. Aber ich möchte das Werk des Recensenten sehen — (ich nehme nur sehr wenige uneigennützige und wahrhaft große Gelehrte aus), sehen möcht' ich das Werk dessen, der blos nach seinem gesunden Menschenverstande, nach seiner natürlichen Empfindung urtheilte. Es wäre eine wichtige Seltenheit. Freylich gibt jeder seine Empfindung für die richtige an. Allein da kommen mir die Herrn vor wie die Schlemmer. Verdorben von zwanzig französischen Köchen, können sie nicht mehr sagen, welche Speisen nahrhaft sind. Hierüber muss man einen gesunden, unverwöhnten, unleckerhaften Bauer oder Bürger fragen, der wenige Richten zu sich nimmt, aber wohl verdauet, um auf den Grund zu kommen.

Sind nicht unsere Myriaden Bücherschreiber die französischen Köche, und unsere Recensenten die Schlemmer?

So arbeiteten die Alten nicht. Sie hatten keine Ostern- und Michaelsmessen um von einer auf die andere jedesmal mit einem dicken Bande fertig zu seyn; sie schrieben nicht, um zu schreiben oder zu essen, sondern aus innerlichem Drange, sich und andere zu belehren. Daher brachte mancher sein ganzes Leben mit einem einzigen Werke zu, sammelte darauf, dachte, schrieb nieder, dachte wieder, strich aus, und dachte und schrieb nochmal, und so stehen nun ihre ewigen Monumente da, denen keine Jahrhunderte bisher was anhaben konnten. Von den schönen Wissenschaften (Studiis ingenuis oder Humanitatis) hatten sie die edelsten Begriffe, wie schon die Benennung zeiget. Bey ihnen war ein Gedicht, eine Rede nicht ein leerer Schall von Worten, zum Kitzel der Ohren und zur Vertreibung der Langeweile abgelesen. Die versus inopes rerum nugasque canoras überliessen sie unsern Zeiten und thaten lieber Verzicht auf den Namen Genie, als wenn sie ihn durch Unsinn und Überspannung hätten erkaufen sollen. Daher standen auch die Redner und Dichter in so großer Achtung, als Leute nämlich, welche ausgerüstet mit Philosophie, die erhabene, nie durch Fleiß allein zu erringende Göttersprache, um wichtige Wahrheiten und edle Empfindungen näher an's Herz zu bringen, anwandten. Homer, Virgil, Horaz, Lukan, Lukrez sind eine unversiegbare Quelle von Reichthum an tausend Kenntnissen, der grossen Demosthene und Cicerone gar nicht einmal zu gedenken. Sie hatten also Ansehen und Zutritt zu den Kaisern, den größten Feldherrn und Konsuln, waren selbst oft Feldherrn und Konsuln, und gehörten jederzeit mit unter die wichtigsten Glieder des Staates, und hatten Vermögen die Fülle, nicht Hunger in den leeren Backen, wie unsere oft verachteten und über die Achsel angesehenen Poeten. Bey den Alten wurde aber auch die Poesie für einen wichtigen Theil der Gelehrsamkeit angesehen, nicht wie heute für eitel Unterhaltung, daher die Geringschätzung derselben rühret. Und in der That, wer wird dem, der die Belletristerey bloß aus überhitzten, von Liebe schwärmenden Romanen und flüchtigen Broschüren, aus Trinkliedern, aus schaalen Epigrammen, aus grecourtischen Zotten, aus Volksballaden, aus Melodramen, Duodramen, Monodramen, Operetten u. s. w. allein kennet und darnach beurtheilet; wer, sage ich, wird dem Unrecht geben können, wenn er endlich des süßen Spielwerks überdrüßig die ganze göttliche Kunst gering schätzt, und nach unterrichtendern geistaufklärenden Wissenschaften sich sehnet? Denn wo findet darinn das Herz Nahrung, die Seele Spannung und Schnellkraft, der Geist Flamme und Erhitzung? Ich habe sie ja auch mitgemacht die Mode, habe alles mitgelesen, mitbeseufzt, mitbelacht, mitverschlungen. Und da ich nun alles mitgelesen und mitverschlungen hatte, fand ich's zuletzt nur zu wahr, dass Werke und Poesien von dieser Art uns wohl zwar schnell hinreissen, übertriebenen Beyfall in der ersten Hitze uns abschwatzen, aber nach ein paar Monaten, höchstens Jahren vergessen sind, den Schaden nicht zu berechnen, den sie manchmal noch dazu anrichten, und aus jungen Leuten die vielleicht zu was höherm bestimmt gewesen wären, seichte Schwätzer, ewige Liedleindrechsler und fade Tändler machen, die außer ihrem Empfindungslallen mit nichts anderm und gründlichem sich abgeben wollen. Mit der wahren, sachvollen Poesie, mit der vernünftig eleganten Litteratur verhält sich's ganz anders. Sie unterstützet vielmehr die Geistes-

kräfte und geht der ernsten Weltweisheit gern immer schwesterlich zur Seite, wie wir an den Schätzen der Alten und so mancher Neuern, wie wir an dem kleinen Werkchen unsers unsterblichen Hallers sehen.

O so komm denn auch zu uns, du allein wahrhaft goldene Zeit der alten Griechen und Römer! Erhabner Genius Athens und Latiums! breite deine Schwingen über uns aus, vernichte das Verderbniss und schwinge auch bei uns die Fackel des geläuterten reinen Geschmacks! Geister unserer Väter! ihr, denen Deutschland alles zu danken hat, seht auf uns herab! seht, man verhöhnt euch zwar, will nichts mehr von euch hören, aber erbarmet euch eures Vaterlandes, ihr Kleiste, Haller und Gellerte! unterstützet die Bemühungen einiger von euern noch lebenden und für die gute Sache eifernden Freunden; erhaltet, erhaltet noch einmal euer geliebtes Deutschland!

Eure Excellenzien! gnädige, Hochgebiethende Herren! Ich habe nun also der Wahrheit mein Opfer dargebracht, habe laut und überlaut gerufen, dass Deutschlands goldenes Jahrhundert, wenn's so fortgeht, so gut als vorbey sey. Ich habe mir nichts vorzuwerfen; denn das Recht und der klügere Theil der Nation sind auf meiner Seite. Ich fürchte die Schmähungen nicht, nicht die Verunglimpfungen und Streiche, die auf mich warten. Der Muthwille derer, denen ich hier Aergerniss und Thorheit geprediget, soll aber auf mich allein losgeißeln, und die kurfürstliche Akademie, die meine Schuld nichts angeht, unbetastet lassen. Wie gerne will ich all dem Spotte, dem Hohnlächeln, dem Recensentengeifer bloßgestellt seyn; will aus mir machen lassen, was man will, will's ertragen, wofern mein Name in der Bibliothek der elenden Skribenten ehestens glänzt, wenn ich nur meine Absicht erreiche und einige bey all dem Unfug unempfindlich schlummernde Deutsche wecke und mein Vaterland vor der Ansteckung mit dieser Pest des Geschmacks bewahre. Freylich meine Sprache war nicht stark genug, Germaniens Edle alle zu ermuntern, nicht erschütternd genug, um Wirkungen zu zeugen, die nur Tullius in der Rede für den Ligarius zeugen konnte. Allein meiner Schwäche hilft der Beyfall auf von Euern Excellenzien, gnädigen und Hochgebiethenden Herren, der Beyfall des Vaterlandes, des baierischen Patrioten, dem es doch nicht gleichgiltig seyn kann, dass jemand auch in seinem Namen den Landtag der Gelehrtenrepublik besucht. Oder ist der Baier semper auditor tantum, nunquamne reponat? Soll er der Pöbel seyn, der keine Stimme auf dem Landtage hat, und soll sein Repräsentant der Schreyer heißen, der nach geendetem Landtage Landes verwiesen wird? Nein doch! Dieß Blatt wird sich auch noch wenden. An der Hand unsers Karl Theodors werden wir auch noch empor glimmen, werden als Volk, als Zünfte und wohl gar noch als Aldermänner auftreten. Segnen wir dieses heutige Fest und preisen den Fürsten, der unsere dritte Klasse gegründet hat. Jeder seiner Tage — seyen sie doch mit dem Sand am Meere von gleicher Anzahl — jeder seiner Tage wird uns neuen Muth einhauchen, wird uns neue Früchte der Gelehrsamseit einärndten lassen." *)

---

*) Nicht blos die Akademie der Wissenschaften beschäftigte die Orthographiereform, sie erregte die Aufmerksamkeit selbst der Elementarschule, die damals wirklich elementar war; aber trotzdem haben die damaligen Schulvorstände in reiner Liebe zur Sache sich den gesunden Menschenverstand für Bildungsfragen bewahrt; und sogar besser als des Akademikers Fronhofers Jeremiade muthet uns an, was

Frankreichs Volksschulwesen der Gegenwart.

Nach Autopsie und auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen dargestellt.

Von **S. *Haschert-Dresden.***

Wie erfolgreich auch die Pflege war, welche Frankreich seither den verschiedensten wissenschaftlichen Disciplinen zutheil werden ließ, und wie zahlreich uns auch die hervorragenden Repräsentanten derselben in der Geschichte der Wissenschaften entgegentreten, so wissen wir doch nur zu gewiss, dass ihm bis zu dieser Stunde nicht vergönnt gewesen ist, einen Karl v. Raumer oder einen Karl Schmidt in die Reihen seiner Geistesheroen im Pariser Pantheon mit aufstellen zu können. Denn über das französische Volksschulwesen aus der Zeit der letzten Jahrhunderte ist bis heute soviel wie nichts bekannt und aus der Zeit von 1789 bis zur Gegenwart auch nur einzelne zerstreute Fragmente, welche einer ordnenden Zusammenstellung und kritischen Sichtung noch harren. Erst auf Veranlassung des Herrn Jules Ferry (im Circular an die Präsidenten der gelehrten Gesellschaften vom 27. Juli 1882) hat die Section für Geschichte und Philologie an der Sorbonne die Bearbeitung der „Geschichte der kleinen Schulen*) in der Zeit vor 1789“ in ihr Programm von 1883 mit aufgenommen und in Aussicht gestellt, nach den zuverlässigsten gedruckten handschriftlichen Quellen das statistische Material für die Geschichte der „kleinen Schulen“ bezüglich ihrer Entstehung, ihrer Entwickelung, ihrer Zahl in jeder Diöcese und in jeder Parochie, der Recrutirung und Honorirung ihrer Lehrer und deren Gehilfen, ihrer Disciplin, ihres Programms und ihrer Frequentation etc. einem gründlichen Studium unterziehen zu wollen.

Aug. Sedelmayer, Weltpriester und kurfürstlicher 2. deutscher Schulinspector zu München, in seiner bei Gelegenheit der Preisevertheilung auf dem Münchener Rathhause 1785 gehaltenen Rede sagte: „Denken Sie sich einen Zeitraum von 12 bis 16 Jahren Ihres Lebens zurück, erinnern Sie sich der Zeiten, wo aufgeklärter zu denken ein Verbrechen war, wo die ersten Mitglieder der Akademie der Wissenschaften von der Nation mit Schrecken betrachtet wurden, wo die Ausmerzung eines unnöthigen Buchstabens Ketzerei hieß; wo man an allen Orten gegen Orthographie, wie gegen Heterodoxie, eiferte und Schreibfehler wie Dogmen vertheidigte, wo nicht landesherrlicher Schutz, nur Verschließung zu Hause gegen öffentliche Misshandlung des Pöbels sicherte . . . das, was man als Ursache des Streits anführt, ist nicht immer der ganze Zweck desselben. Amerika focht wegen einem Stempelpapier oder einer Theetaxe, und erfocht sich die Freiheit. Unsere ersten Schulverbesserer mussten um Orthographie fechten, aber Aufklärung der ganzen Nation kann einst die Frucht ihrer Bemühungen sein.“

*) Die Benennung „kleine Schule“ wurde früher den Lese- und Schreibschulen gegeben, die fast nur von Kindern besucht wurden, die wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichtet werden sollten. In Paris waren diese Schulen unter die Direction des ersten Vorsängers gestellt; in den meisten übrigen großen Städten waren sie der kirchlichen Leitung unterworfen. Die Lehrer trugen den Titel Magister oder Abcdaire, wie bei uns damals Katecheten oder Präceptoren.

Wer die Schwierigkeiten kennt, mit denen eine derartige Arbeit zu kämpfen hat, wird begreifen, dass die Erde noch manchmal ihre Bahn um die Sonne beschreiben wird, ehe wir uns einen Einblick in die Entwickelung des französischen Volksschulwesens werden gestatten können, zumal da die Pflege desselben ganz der Fürsorge eines Standes überlassen war, dem nur wenig daran gelegen sein kann, die Treue und Gewissenhaftigkeit in der Verwaltung des ihm anvertrauten höchsten Gutes an das helle Tageslicht gezogen zu sehen. Welche geistige Öde und Leere aber noch zu Anfang unseres Jahrhunderts in den niederen Volksschichten Frankreichs herrschten, das bezeugen uns die Worte Jules Simons („L'école): „Die Unwissenheit war so groß, dass ein Arbeiter, ein Bauer, ja ein Soldat, der lesen konnte, als eine seltene Ausnahme betrachtet wurde."

Erst die Revolution von 1789 widmete der Frage des Volksunterrichtes eine besondere Aufmerksamkeit. In der von Herrn v. Talleyrand namens des Comités der constituirenden Versammlung am 10. September 1791 vorgeschlagenen Reorganisation der Staatsverwaltung wird zum erstenmal dem Elementarschulwesen eine bedeutende Stellung eingeräumt. Derselbe schlug in seinem Bericht vor, in jeder Gemeinde des Landes eine Volksschule zu errichten, und beantragte für die Lehrer Gehalte, die höher waren, als die im Jahre 1869 wirklich gezahlten. Dieser eine allgemeine Bildung anstrebende Gesetzentwurf wurde auch angenommen, blieb aber infolge der dazwischentretenden Ereignisse todter Buchstabe.

Im Nationalconvent wurde der öffentliche Unterricht zuerst von Lacanal und Gregoire zur Sprache gebracht. Auch die Jacobiner beschäftigten sich mit diesem Gegenstand, ohne jedoch einen anderen Beschluss durchzusetzen als den der Freigebung des Unterrichts an jeden Bürger, der geneigt war, nach den vom Convent genehmigten Schulbüchern zu unterrichten. Am 28. October 1794 machte Lacanal im Namen der Comités an den früheren Entwurf Talleyrands sich anlehnende Vorschläge über den öffentlichen Unterricht. Nach mehreren Verhandlungen über diesen Bericht erfolgte am 28. Nov. — nach Ablehnung des von Duhem gestellten Amendements auf Einführung des Schulzwanges — das Decret über Errichtung von Primärschulen.

So vortrefflich auch manche auf das Schulwesen bezügliche vom N. Convent gefasste Beschlüsse waren, so sehen wir davon doch nur den einen, die Gründung einer Anstalt für die höchsten geistigen Interessen, des Nationalinstituts, betreffenden, wirklich ins Leben treten. Das Land war so gut wie ohne allen Unterricht und die Jugend wuchs im Zustande grauenhafter Verwilderung auf. Die Machthaber jener Tage betrachteten als das wesentlichste der geistigen Bildungsmittel die Lectüre der öffentlichen Blätter; den des Lesens Unkundigen sollten die Verhandlungen in den Clubs und die Schauspiele Ersatz bieten. Wer nur eine Nummer z. B. von „Père Duchesne" gelesen hat, weiß, was man an maßgebender Stelle damals unter geistiger Bildung verstand.

Als Bonaparte das Staatsruder mit eiserner Faust erfasst hatte, bemerkte man bald, dass er sein Augenmerk auch auf das Unterrichtswesen lenkte; doch wenn man von ihm etwas zum Besten der eigentlichen Volksschule erwartete, so täuschte man sich in ihm auch hierin ganz entsetzlich. An der Aufklärung der Menge war ihm nicht das mindeste gelegen; der von Staatswegen zu ver-

anstaltende Unterricht sollte sich besonders auf Lyceen und Secundärschulen beschränken und in strenge Abhängigkeit vom Staate gesetzt werden. Er fand, dass in diesen Anstalten zuviel Freiheit und Unabhängigkeit herrsche, dagegen die vormaligen Collèges mit klösterlicher Zucht musterhaft gewesen wären. Zwar erfolgte auf seine Veranlassung nach der Elimination der gesetzgebenden Corps und nach der Proclamation des Concordats am 1. Mai 1802 ein Gesetz, nach welchem die Gründung von Primärschulen den Gemeinden und die Beaufsichtigung derselben den Unterpräfecten überwiesen wurde; dass aber nach 1805 der öffentliche Unterricht bei allen so reich ausgestatteten Lyceen und Fachschulen des eigentlichen und wesentlichen Grundes, der Primärschulen, noch immer ermangelte, ward kaum erwähnt oder auf die Gemeinden geschoben. Die Ignoranz der unteren Volksschichten gehörte zum System, wie ja stets zum System der Despoten aller Zeiten. Kein Wunder also, dass ihm die frères ignorantins mit ihrer Volksverdummung mehr zusagten, als Kant und alle „Träumer Deutschlands", und er denselben gern wieder gestattete, christliche Schulen zu errichten.

Was der Religionsunterricht als Einweihung der Jugend in das Gedankensystem des neuen Kaiserreichs sein sollte, davon zeugt als das prägnanteste Denkmal der durch Decret vom 4. April 1806 in allen Schulen eingeführte kaiserliche Katechismus.

„Wie in allen Richtungen des Staatslebens Freiheit und Unabhängigkeit vom kaiserlichen Bedingnis verschwinden und eine von dem letzteren durchdrungene organische Gliederung dafür an die Stelle treten sollte, so vor allem im öffentlichen Unterricht. Dies führte Napoleon zu dem Gedanken einer einzigen Unterrichtscorporation, deren Gründung bereits am 10. Mai durch ein Gesetz angekündigt, durch den Krieg mit Preußen jedoch auf zwei Jahre hinausgeschoben wurde." (Wachsmuth, Gesch. d. franz. Rev. Bd. III.)

Am 17. März 1808 endlich erfolgte durch die Willkür eines Decretes, welches von Napoleon selbst entworfen, von dem Chemiker Fourcroy redigirt und während 23 Sitzungen im Staatsrath erörtert worden war, die Errichtung der kaiserlichen Universität (Université de France), eines Gesammtvereins aller dem öffentlichen Unterrichte gewidmeten Kräfte mit den Privilegien ausschließlichen Monopols, das der geistigen Bildung eine gleichartige und den kaiserlichen Interessen entsprechende Richtung geben sollte. Dieser große Rahmen umfasste das gesammte öffentliche Schulwesen von den Facultäten und Akademien abwärts bis zu den Primärschulen, welch letztere als unterste Stufe dieser zu Überwachung und Denunciation verpflichteten (Titel VI. des Decr.) Universität einverleibt und der Leitung „der Brüder der christlichen Lehre" (frères de la doctrine chrétienne) unterstellt wurden.

Was die Restauration (seit 1814) für das Volksschulwesen that, war = 0. Zwar ermannte sie sich zu einem kühnen Anlauf, indem sie durch das Gesetz vom 15. Mai 1815 im Ministerium des Innern eine unter dem Minister stehende Commission für den öffentlichen Unterricht etablirte, welche später laut Ordonnanz vom 1. Nov. 1820 den Titel „Königlicher Rath des öffentlichen Unterrichts" erhielt, und deren Präsidenten von da an ministerielle Befugnisse ertheilt wurden. Die Wirksamkeit dieser Commission war jedoch durchaus nicht geeignet, die Entwickelung des öffentlichen Schulwesens zu fördern. Den sie leitenden Geist erkennen wir aus dem auf ihre Veranlassung hervor-

gegangenen Art. 36 der königl. Ord. vom 29. Febr. 1816, welcher bestimmte, dass die vom Staat anerkannten und dem Unterricht sich widmenden religiösen Genossenschaften befugt sein sollten, den Gemeinden, die sich an dieselben wendeten, Lehrer unter bestimmten Bedingungen zu liefern. Infolge dieser, seit 1875 abgeschafften Bestimmung durften die congreganistischen Lehrer und Lehrerinnen den Unterricht gegen einen noch geringeren Gehalt versehen, als der war, den das Gesetz als bescheidensten Minimalgehalt festgesetzt hatte. Um jedoch die dadurch begünstigte traurige Lage weniger drückend erscheinen zu lassen, schuf ein Ministerialerlass vom 15. Juni 1818 für die Lehrer Ehrendiplome und Medaillen, welche alljährlich auf Vorschlag der Präfecten nach eingeholtem Gutachten des Departementsraths und des Oberschulinspectors an verdiente Lehrer zur Vertheilung kamen. Nach fünfjähriger Amtsthätigkeit konnte man das Ehrendiplom, nach weiteren zwei Dienstjahren die Broncemedaille, nach abermaligen zwei Dienstjahren die silberne erhalten, und wer im Besitz der letzteren noch zwei Jahre amtirte, konnte zum „officier d'academie" ernannt werden, mit welcher Auszeichnung das Recht verbunden war, ein blaues Bändchen im Knopfloch tragen zu dürfen.

Erst der Minister Guizot, welcher in ungefähr 38000 Gemeinden noch nicht einmal 10000 Primärschulen vorfand, hatte den Muth, an die Beschlüsse des Convents wieder anzuknüpfen und im Jahre 1833 das für jene Zeit ganz vortreffliche „Gesetz über den Elementarunterricht" (instruction primaire) durchzusetzen, ein Gesetz, das zwar alle Fortschritte im Princip enthielt und dem Volksunterricht eine sichere Grundlage verlieh, dessen Verwirklichung aber durch die reactionären Versuche des Herrn de Falloux noch um ein Menschenalter aufgehalten wurde. Dieses Gesetz schied die Primärschule in eine niedere und eine höhere und bezeichnete als nothwendige Unterrichtsgegenstände: Moral, Religion, Lesen, Schreiben, Muttersprache, Rechnen und das gesetzliche Maß- und Gewichtssystem; für die höhere Primärschule ausserdem noch: die Elemente der Geometrie, Linearzeichnen und Vermessung, die ersten Begriffe der Physik und Naturgeschichte, Gesang, die Elemente der Geschichte und Geographie, besonders von Frankreich. Auch unterwarf dieses Gesetz die Privat-Primärschulen beider Grade gewissen Bedingungen, unter denen die Forderung eines Befähigungszeugnisses seitens der anzustellenden Lehrer nur heilsam sein konnte, die jedoch durch Herrn de Falloux zu Gunsten der Kongregationen (des frères ignorantins) wieder beseitigt wurden. Und doch gab es damals noch Lehrer, die gar nicht einmal schreiben konnten und viele, denen die liebe Orthographie ganz fremd war!

Hatte der Convent dem öffentlichen Unterricht in Frankreich eine sichere Basis vorgezeichnet, so gab ihm doch schon das erste Kaiserreich durch die kirchliche Bevormundung die Richtung, welche derselbe trotz der fruchtlosen Versuche von 1833 und 1848 seitdem verfolgt hat. Und die Hartnäckigkeit, mit welcher der von den Regierungen begünstigte Clerus den Unterricht hintanhielt, dauerte auch unter dem zweiten Kaiserreich fort; ja das Gesetz von 1850, das an Stelle des liberalen Entwurfs Jules Simons angenommen wurde, lieferte die Volksschule geradezu dem Clerus aus, der in allen Schulräthen, den localen, regionalen und höheren, fortan die Hauptrolle spielte. Der Unterrichtsminister Fourtoul änderte hierin durchaus nichts; bestrebt, die Centralgewalt zur absoluten Herrin des Unterrichts zu erheben, machte er die

Lehrer zu blinden Werkzeugen der Präfecten und die Professoren zu denen des Ministers.

Erst durch den Unterrichtsminister Duruy geschah wenigstens etwas. In seinem 1863 an den Kaiser erstatteten officiellen Bericht über den Volksunterricht (Statistique de l'instruction primaire pour l'année 1863) constatirte derselbe, dass noch 818 Gemeinden im Lande ohne jegliche Schule und über 200 000 Kinder über 11 Jahre ohne jeden Unterricht seien, und dass man im Jahre vorher bei 800 000 Kinder zwischen 8 und 11 Jahren gezählt habe, die keine Schule besuchten, und schlug zur Beseitigung dieses traurigen Zustandes die Einführung des Schulzwanges und der Unentgeltlichkeit des Unterrichts vor. Dieser Bericht erregte bei der Wichtigkeit des Gegenstandes, besonders für Frankreich, das allgemeinste Interesse, doch fand die Annahme der von ihm aufgestellten Grundsätze an den Einflüssen des Clerus auch damals noch einen so mächtigen Widerstand, dass der Bericht ruhig ad acta gelegt wurde.

Das Kaiserreich, das mit seinen inneren Bundesgenossen derartige Früchte zur Reife gebracht hatte, brach zusammen, und die junge Republik hielt es für eine ihrer wichtigsten Aufgaben, das Volksschulwesen zu reorganisiren. Am 15. December 1871 brachte Herr Jules Simon in der Versailler Nationalversammlung einen sonst ziemlich harmlosen Gesetzentwurf ein, dessen Art. I lautete: Jedes Kind von 6—13 Jahren muss ein Minimum von Unterricht, das die obligatorischen Gegenstände umfasst, entweder in der Gemeindeschule oder in einer Privatschule oder in der Familie erhalten. Dieses Minimum des Unterrichts wird am Ende des gesetzlichen Schulalters durch eine Prüfung constatirt, auf Grund deren im entsprechenden Fall ein Studienzeugnis ertheilt wird."

Die clericale Majorität wollte selbst von dieser vagen Anerkennung der Schulpflicht, die ja praktisch noch ohne jeden Wert war, nichts wissen und lehnte den J. Simon'schen Entwurf ab.

Da begannen die Agitationen der republikanischen Unterrichtsliga, und die von derselben in Umlauf gesetzten und an die Nationalversammlung gerichteten Petitionen „um Einführung des unentgeltlichen obligatorischen Unterrichts" erreichten im Jahre 1873 bereits die Zahl von 1,267,267 Unterschriften.

Durch die seimmer größere Dimensionen annehmende Bewegung, sowie durch die energische Initiative des französischen Lehrerstandes und die bezüglichen Anträge seitens der aus den Neuwahlen hervorgegangenen republikanischen Kammermajorität gedrängt, sah die Regierung sich endlich genöthigt, das Werk der Neuorganisation des gesammten Volksschulwesens in die Hand zu nehmen. Diese Aufgabe aber war eine eminent schwierige. Der Widerstand der Clerisei, welche ohne Kampf sich nicht entreißen lassen wollte, was sie von je als ihr Eigenthum betrachtet hatte (tout comme chez nous!); der böse Wille so vieler Gemeinden, denen das neue Gesetz schwere Lasten auferlegte; die thatsächliche Unmöglichkeit, von heute auf morgen die ausreichende Zahl tüchtiger Lehrer zu finden, um die Tausende von Congreganisten zu ersetzen, welche die Schulen bisher verwalteten; der Zustand von Elend und Niedrigkeit, worin so unendlich viele Familien, namentlich in den großen Städten, darben und verderben: alle diese schwer wiegenden Hindernisse erheischten eine sorgfältige Berücksichtigung. Dieselben nie aus dem Auge lassend, war die Regierung

bemüht, durch eine Reihe gesetzlicher Bestimmungen in Betreff der Ausbildung weltlicher Lehrer und Lehrerinnen, der Erbauung von Schulgebäuden, der Einführung des Schulzwanges etc. allmählich auf die Publication der neuen Schulordnung vorzubereiten. Und diese Vorbereitung geschah mit eben soviel Takt und Geschicklichkeit als Energie und Ausdauer.

Am 5. August 1882 endlich wurde der von den einen erwartete wie von den andern gefürchtete neue „Organisations- und Studienplan der öffentlichen Volksschulen“ von dem Unterrichtsminister Jules Ferry publicirt. Damit war die Verweltlichung der Schule und deren Befreiung von der Kirche decretirt, mit dessen Schritt zugleich aber auch der systematische Religionsunterricht und die biblische Geschichte, welche nach dem Programm vom vorhergehenden Jahre noch gelehrt wurde, von dem Lehrplan dieser Anstalt gestrichen. Die öffentliche Volksschule, deren Unterricht obligatorisch ist, wurde unter der Oberaufsicht des Staates der Fürsorge der Gemeinden übergeben und somit der agitatorischen Wirksamkeit kirchlicher und politischer Parteien entzogen.

Diesem Plane gemäß gewährt die öffentliche Volksschule bei einer durchaus harmonischen Entwickelung einen vollständigen Abschluss und gliedert sich in drei Curse: in einen Elementarcursus für die Kinder von 7 resp. 6 bis 9 Jahren, in einen Mittelcursus für Kinder von 9 bis 11 Jahren und in einen Obercursus für Kinder von 11—13 Jahren.

In jeder Gemeinde soll wenigstens eine Primärschule (école primaire) errichtet werden, doch kann der Oberschulrath eine kleine Gemeinde autorisiren, sich mit einer oder mehreren benachbarten Gemeinden zur Unterhaltung einer Schule zu vereinigen. Besitzt eine Gemeinde eine Bevölkerung von mindestens 1500 Seelen, so ist sie verpflichtet, eine Kleinkinderschule (école enfantine) zu etabliren, deren Zöglinge vom 5. bis 7. Lebensjahre eine eigene Classe bilden, welche mit der öffentlichen Volksschule organisch verbunden ist. Ebenso wird die Errichtung einer Fortbildungsclasse (école primaire supérieure) für geboten erachtet, sobald sich von den aus der Volksschule ausgetretenen Schülern wenigstens 10 zum Besuch einer solchen bereit erklärten, nach deren Absolvirung sie berechtigt sind, ihre Studien in einer höheren Anstalt (Lyceum, Seminar, Gewerbeschule etc.) fortzusetzen.

Der Unterricht, welcher sowol in der öffentlichen Volksschule als in den mit derselben organisch verbundenen Kleinkinder- und Fortbildungsclassen für alle Besuchenden unentgeltlich ist, richtet sein Augenmerk auf eine dreifache Aufgabe: auf die physische, die intellectuelle und die moralische Erziehung.

Um dem freundlichen Leser einen klaren Einblick in das neue französische Schulprogramm zu gestatten, erlaube ich mir, zunächst den dasselbe begleitenden Commentar einer kurzen Analyse zu unterwerfen und derselben sodann den mit der Kleinkinderclasse beginnenden und mit dem Obercursus abschließenden Lehrplan anzufügen.

I.

Die physische Erziehung hat den doppelten Zweck, den Körper zu stärken und ihn in die günstigsten Bedingungen für seine Entwickelung zu versetzen, sodann aber auch dem Kinde die Eigenschaften der Gewandtheit und

Geschicklichkeit, eine größere Handfertigkeit, Pünktlichkeit und Sicherheit in der Bewegung zu geben.

Das erste dieser Ziele soll durch Sorge für eine geeignete Diätetik und Sauberkeit, durch Gymnastik und militärische Übungen erreicht werden, das zweite durch Handarbeiten.

„Ohne ihren wesentlichen Charakter als Erziehungsanstalt zu verlieren und sich in eine Werkstatt zu verwandeln, kann und soll die Volksschule den Übungen des Körpers einen genügenden Antheil gewähren, um die Knaben zu den künftigen Beschäftigungen des Handwerkers und Soldaten, die Mädchen für die Sorgen der Haushaltung und der weiblichen Arbeiten vorzubereiten und empfänglich zu machen.“

Diese Handarbeiten bestehen für die Knaben der untern Curse nach Vorausschickung kleiner Übungen Fröbelschen Systems in der Ausführung folgender Beschäftigungen: Cartonnage mit besonderer Rücksicht auf Herstellung geometrischer Körper, Korbflechten (namentlich mit verschiedenfarbigen Strohhalmen), kleine Arbeiten in Draht und Holz, Gitterflechten, Modelliren einfacher architektonischer Ornamente etc., während die Schüler der höhern Stufen mit der Handhabung der gebräuchlichsten Werkzeuge, der Säge, des Hobels, der Feile, der Drehbank etc., mit der Verbindung von Draht und Holz (kleine Käfige) und dem Modelliren zusammengesetzter Ornamente vertraut zu machen sind.

Die jungen Mädchen werden in den Arbeiten ihres Geschlechts geübt: kleine Fröbelsche Übungen im Flechten und Falzen, leichte Strickereien, erste Arbeiten auf Canevas, die Elemente im Nähen: der Saum und die überwendliche Naht, nach gesteigerten Übungen im Stricken und Nähen: Zeichnen auf Canevas, Herstellung leichter Nadelarbeiten (Handtücher, Servietten, Taschentücher, Schürzen, Hemden), Stricken von Unterröckchen, Westen, Handschuhen; Zeichnen auf Leinwand, Übungen im Steppen uud Herstellung von Knöpflöchern, in der Ausbesserung von Kleidungsstücken sowie im Stopfen der Strümpfe u. dgl., Anleitung zum Zuschneiden und Verfertigung der leichtesten Kleidungsstücke. Außerdem erlangen sie die einfachsten Begriffe von der Hauswirtschaft mit Nutzanwendungen in der Küche, bei der Wäsche sowie in der Erhaltung des Weißzeugs, bei der Toilette, „und das alles nicht etwa durch einen systematischen Cursus von Vorträgen, sondern an der Hand von anleitenden Beispielen und praktischen Übungen.“

Welch hohen Wert die französische Regierung auf die Handarbeit legt, ersehen wir auch aus der Rede des Herrn Jules Ferry, welche derselbe bei der Grundsteinlegung der école nationale d'enseignement primaire supérieur et professionel in Vierzon gehalten hat, und der wir folgende Sätze entnehmen: „Nach unserem neuen Programm ist der Charakter unserer Volksschule die Arbeitsschule. Was sind denn in Wirklichkeit die neuen Wege, welche Sie in der Schule einschlagen sehen? Was ist der Anschauungsunterricht, was die Schulsammlungen, in welchen der Fleiß des Lehrers und der Schüler sich bemüht, die verschiedenen Erzeugnisse des Bodens und der heimischen Arbeit zu sammeln? Was ist dies alles, wenn nicht der Anfang, die erste Form der Erziehung zur Arbeit, die elementare Vorbereitung auf das praktische Leben, auf die Arbeit, welche jedem in Frankreich das Recht gibt, das Haupt hoch zu tragen und sich Bürger zu nennen? Die Volksschule muss erziehen durch

den Unterricht und durch die Arbeit. — Channing hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Fabrikarbeit wie die Arbeit in der Werkstatt unaufhörlich alle Entdeckungen der Wissenschaft, der ältesten wie der jüngsten, zur Erscheinung bringt, und er empfiehlt den Staatsmännern, diese wissenschaftlichen Erkenntnisse, diese sicheren Errungenschaften des Menschengeschlechts auch in den Werkstätten zu verbreiten. Dann, sagte er, es gibt kein besseres Mittel, ein Handwerk zu adeln, als indem man den innigen Zusammenhang zeigt, der es mit den natürlichen Weltgesetzen verbindet. Die Handarbeit adeln, das wollen wir; dieses Gelöbnis haben wir mit großen Lettern auf unser Programm gesetzt. Und damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern von der gesammten Gesellschaft anerkannt werde, hat man das sicherste, das einzig praktische Mittel gewählt, man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt! Glauben Sie nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuche, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben, und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und systematischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr viele Vorurtheile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden, der sociale Frieden wird sich auf den Bänken der Elementarschulen vorbereiten, und die Eintracht wird mit ihrem strahlenden Lichte die Zukunft des Volkes erhellen."

Ferner schreibt das Programm der physischen Erziehung noch vor in Bezug 1. auf Gesundheitspflege und Sauberkeit: Inspection der Kinder bei ihrer Ankunft und ihrem Eintritt in die Classe; Überwachung ihrer Spiele in den Pausen vom hygieinischen Gesichtspunkt aus; besondere Sorgfalt für die Schwachen; Forderung einer absoluten Sauberkeit; Ertheilung praktischer Rathschläge, sei es im allgemeinen, sei es im besonderen, hinsichtlich der Ernährung, der Bekleidung, der Haltung des Körpers und der Kleidungsstücke.

2. auf Gymnastik: Spiele, Kreislauf, rhythmische Schwenkungen; kleine Spiele nach Me Pape-Carpantier.

Vorbereitende Übungen; Bewegung und Beugung der Arme und Beine; Übungen mit Hanteln (haltères, neues Wort), am Reck (barre), das Laufen im Takt; Schwenkungen.

Fortgesetzte Übungen im Beugen und Strecken der Arme und Beine; Übungen mit Hanteln, am Reck, an den Ringen, an der Leiter, am Knotenstrick, am Barren (des barres parallèles fixes), am Laufbrett, am Trapez; Schwenkungen.

Fortsetzung der nämlichen Übungen; Gleichgewichtsübungen auf einem Fuß; Bewegungen der Arme mit dem Vorwärtsschreiten verbunden; Marschübungen; Springen, Übungen mit dem Stab (für Knaben).

3. Militärische Übungen für Knaben (Anfang in der Elementarclasse): Übungen im Marschiren; Aufstellen in einer Linie; Bildung von Pelotons etc. Vorbereitungen zum militärischen Exerciren.

Schule des Soldaten ohne Waffen; Principien der verschiedenen Schritte; Marsch, Contremarsch, Anhalten; Commandowechsel. — Mechanismus der Bewegungen in aufgelöster Ordnung; militärische und topographische Märsche. Vorbereitende Übungen im Schießen; Begriff über die Schusslinien. Praktisches Studium des Mechanismus der Flinte.

II.

„Die intellectuelle Erziehung gewährt nur eine begrenzte Anzahl von Kenntnissen, aber alle diese Kenntnisse sind so zu wählen, dass sie dem praktischen Wissen in dem Kinde nicht nur für sein späteres Leben eine gewisse Sicherheit geben, sondern dass sie auf alle seine Kräfte einwirken und seinen Geist zu cultiviren im stande sind.

Das Ideal der Volksschule ist nicht, viel, sondern gut zu unterrichten (unser non multa, sed multum!). Das Kind, welches sie verlässt, weiß wenig, aber das Wenige gut. Der Unterricht, den es empfangen hat, ist beschränkt, darf aber nicht oberflächlich sein, wenn er dem Kinde in einer niederen Sphäre die nämlichen Dienste leisten soll, wie die Secundärstudien den Schülern der höheren Anstalten. Was die einen wie die andern vom öffentlichen Unterricht gewinnen, ist nicht blos eine Summe von angeeigneten, ihren künftigen Bedürfnissen entsprechenden Kenntnissen, sondern vor allem gute Gewohnheiten des Geistes, ein offener aufgeweckter Verstand, klare Ideen, eine geschärfte Urtheilskraft, Ordnung und Genauigkeit im Denken und in der Sprache.

Um aber diesen Zweck zu erreichen, darf der Unterricht weder in einer Reihe von mechanischen Processen, noch in einer langweiligen Aufeinanderfolge von Lectionen bestehen, worin die verschiedenen Capitel eines Cursus vorgetragen werden. „Die einzige dem Elementarunterrichte convenirende Methode ist die, welche Lehrer und Schüler, indem letztere so zu sagen, zwischen sich und ihm unter verschiedenen gewandten und künstlich gesteigerten Formen einen beständigen Ideenwechsel unterhalten, wechselsweise theilnehmen lässt. Dabei hat der Lehrer stets von dem auszugehen, was die Kinder wissen, und indem er vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren vorwärtsschreitet, leitet er sie durch Verknüpfung mündlicher Fragen oder schriftlicher Ausarbeitungen an, die Consequenzen eines Princips, die Anwendung einer Regel oder umgekehrt die Regeln und Grundsätze zu entdecken, die sie unbewusst angewendet haben."

Anfangs bedient sich der Lehrer in jedem Unterricht sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände, lässt die Dinge sehen und womöglich berühren und versetzt die Kinder überhaupt in Gegenwart concreter Realitäten; dann übt er sie nach und nach im Entwickeln der abstracten Idee, im Vergleichen, im Generalisiren, im folgerichtigen Denken ohne Hilfe materieller Beispiele.

„Nur durch einen unaufhörlichen Appell an die Aufmerksamkeit, an das Urtheil, an die Selbstständigkeit des Schülers kann der Elementarunterricht gedeihen. Er ist wesentlich anschauend (intuitif) und praktisch: anschauend, indem er vor allem auf den guten natürlichen Sinn, auf die Macht der Überzeugung Rücksicht nimmt, auf dieses angeborne Vermögen, welches der menschliche Geist besitzt, auf den ersten Blick und ohne besondere Demonstration zwar nicht alle, aber doch die einfachsten und fundamentalsten Wahrheiten zu fassen; praktisch, indem er nie außer acht lässt, dass die Elementarschüler keine Zeit in müßigen Discussionen, gelehrten Theorien u. dergl. zu verlieren haben, und dass es bei einem 6—7jährigen Aufenthalt in der Schule nicht zu viel ist, um sie mit einem kleinen Schatz von Ideen auszurüsten, dessen sie gerade bedürfen, und sie in den Stand zu setzen, denselben zu conserviren und in der Folge zu erweitern."

„Unter dieser doppelten Bedingung kann der Elementarunterricht die Erziehung und Pflege des Geistes übernehmen; es ist so zu sagen die Natur selbst, die ihn leitet; er entwickelt gleichmäßig die verschiedenen Fähigkeiten des Intellectes durch das einzige Mittel, über das er verfügt, d. h. indem er sie auf einfache, freiwillige, fast instinktive Weise übt: er bildet das Urtheil, indem er das Kind veranlasst zu urtheilen, die Beobachtungsgabe, indem er zu häufiger Beobachtung anregt, die Überlegung, indem er dem Kinde hilft, von selbst und ohne Regeln der Logik zu überlegen."

Dieses Vertrauen in die natürlichen Kräfte des Geistes, die wie alle Keime in der Natur sich nur zu entwickeln begehren, und diese Abwesenheit jedes Anspruchs auf eigentliche Wissenschaft geziemen jedem Anfangsunterricht und sind namentlich der Volksschule geboten, welche nicht auf einige, insbesondere genommene Kinder, sondern auf die Masse der kindlichen Bevölkerung zu wirken hat. Der Unterricht ist ihr nothwendig ein für alle gemeinsamer, gleichzeitiger; der Lehrer kann sich nicht einigen widmen, sondern ist sich allen schuldig. „Nach den in der Gesammtheit seiner Classe und nicht nach den nur bei einer auserwählten Zahl erzielten Ergebnissen muss seine pädagogische Wirksamkeit gewürdigt werden. Wie groß auch die Ungleichheit der Intelligenz bei seinen Schülern sein mag, es gibt doch ein Minimum von Kenntnissen und Befähigungen, das der Elementarunterricht, sehr seltene Ausnahmen abgerechnet, allen Schülern mittheilen muss. Dieses Niveau wird leicht von einigen überschritten werden können, aber würde es dies auch, so hat, sobald es nicht von den übrigen Schülern der Classe erreicht ist, der Lehrer seine Aufgabe nicht richtig begriffen oder nicht ganz erfüllt."

Das intellectuelle Programm umfasst folgende Unterrichtsgegenstände:

1. Lesen, das zu einem völlig fließenden und ausdrucksvollen zu fördern ist.

2. Schönschreiben, worin außer der Cursivschrift besonders auch die Rund- und Bastardschrift geübt wird.

3. Unterricht in der französischen Sprache, welcher Gegenstand sich an die Lectüre anlehnt und jeden Tag bis in den Obercursus hinauf wenigstens eine Stunde die gehörige Pflege findet. Mündliche und schriftliche Übungen gehen Hand in Hand. Die kurze Wiedergabe des Gelesenen bestätigt das Verständnis desselben, und gesteigerte Dictate mit Anwendung von Regeln befestigen die Schüler in der gebräuchlichen Orthographie. — Während die Schüler der Kl.-Cl. in combinirte Sprach-, Lese- und Schreibübungen eingeführt und durch vertrauliche Fragen veranlasst werden, sich deutlich auszudrücken, sowie die durch die Aussprache und durch den Localaccent gemachten Fehler zu verbessern, empfangen diejenigen des El.-Curs. die ersten Begriffe vom Hauptwort (nach Zahlform und Geschlecht), vom Adjectiv, dem Fürwort, dem Verb und den Elementen der Conjugation, Idee von der Bildung des Plural und der Form des weiblichen Geschlechts, von der Verbindung des Adjectivs mit dem Hauptwort und des Zeitworts mit dem Subject, von dem einfachen Satz. Das Pensum des M.-Curs. ist: die Elementar-Grammatik; die zehn Redetheile, die Conjugationen; Einführung in die Syntax; allgemeine Regeln über das Part. passé; die Wortfamilien, abgeleitete und zusammengesetzte Wörter; Grundsätze der Interpunction. Der Ob.-Curs. wiederholt tiefer eingehend die Grammatik und Syntax, studirt den Satzbau und die vorzüglichsten Satzarten, die Functionen der Wörter in der Phrase, die hauptsächlichsten Regeln hin-

sichtlich des Gebrauchs der Wörter und der Concordanz der Zeiten und endlich schwierige Fälle, welche die Orthographie gewisser Hauptwörter, unregelmäßiger Zeitwörter etc. bietet. — Die schriftlichen Übungen beginnen in der Kl.-Cl. mit Dictaten leichter Wörter und einfacher Sätzchen und schreiten im El.-Curs. fort zu gesteigerten Diktaten, zu kleinen grammatischen Übungen von verschiedener Form, zur Zusammenstellung kleiner Phrasen nach gegebenen Elementen, zur grammatischen Analyse und Auflösung des Satzes in seine wesentlichen Bestandtheile. Der M.-Curs. beschäftigt sich mit aus classischen Autoren entnommenen Dictaten, welche wechselsweise durch die Schüler zu corrigiren sind, dann mit schriftlichen Nacherzählungen in der Schule oder zu Hause gelesener oder durch den Lehrer mit lauter Stimme vorgetragener Stücken; mit den ersten Aufsatzübungen über die einfachsten und den Kindern bekanntesten Gegenstände; mit der grammatischen Analyse (mündlich). Der Ob.-Curs. bietet fortgesetzte Dictate aus Classikern; Übungen über Ableitung und Zusammensetzung der Wörter nach der Etymologie, über die Anwendung der wichtigsten Regeln der Syntax; Aufsätze über einfache Gegenstände; Rechenschaftsablegung über Lectionen oder Lectüre; grammatische Analyse bei Gelegenheit schwieriger in der Lectüre begegneter Fälle; mündliche Übungen in der logischen Analyse. Die Gedächtnisübungen, welche in den unteren Cursen durch Auswendiglernen und Vortragen von einfachsten Gedichtchen und Fabeln gepflegt werden, steigern sich nach oben bis zu ausdrucksvollem Recitiren von den Classikern entnommenen Stücken in Prosa und in Versen sowie Aufführung kleiner Scenen aus den besten dramatischen Werken. (7—9 Lect.)*)

4. Der Geschichtsunterricht beginnt in der Kl.-Cl. mit Anekdoten, kleinen Biographien aus der nationalen Geschichte, Märchen, Reiseberichten, Erklärungen von Bildern, beschäftigt sich in dem El.-Curs. mit Erzählungen und vertraulichen Unterhaltungen über die größten Personen und die hauptsächlichsten Ereignisse der nationalen Geschichte bis zum Anfang des 100jährigen Kriegs (1328), und bietet in dem M.-Curs. einen Elementarcursus der Geschichte von Frankreich, sich stützend auf die wesentlichen Thatsachen seit dem 100jährigen Krieg. Der Ob.-Curs. empfängt sehr summarische Aufschlüsse über allgemeine Geschichte, in Betreff des Alterthums: über Ägypten, die Juden, Griechenland, Rom; bezüglich des Mittelalters und der neuen Zeit: über die wichtigsten Ereignisse und ihre Beziehungen zur Geschichte Frankreichs, und schließt mit einer methodischen Wiederholung der Geschichte von Frankreich, verbunden mit einem tieferen Studium der modernen Periode. (2 Lect.)

5. Der Unterricht in der Geographie wird (in der Kl.-Cl.) durch vertrauliche Gespräche und kleine vorbereitende Übungen eingeleitet, um den kindlichen Geist zur Beobachtung der gewöhnlichsten Phänomene und der hauptsächlichsten Eigenschaften des Bodens anzuregen. Der El.-Curs. beschäftigt sich auf das eingehendste mit der Heimat und deren Canton, gibt mit Hilfe des Globus eine Übersicht über die Gestalt der Erde, die Continente und Oceane, sowie die Anfangsgründe im Lesen von Plänen und Karten. Der M.-Curs. widmet der politischen und physischen Geographie von Frankreich ein eingehendes Studium, während der Ob.-Curs. nach Wiederholung und tieferer Ent-

*) Die einzelnen Lectionen beanspruchen nach dem offic. Stundenplan gewöhnlich $\frac{1}{2}$—$\frac{3}{4}$ Std.; nur für die Geographie in dem Ob.-Curs. und das Linearzeichnen im M.-Curs. ist eine volle Stunde angesetzt.

wickelung des dagewesenen die physische und politische Geographie von Europa und (mehr summarisch) die der übrigen Erdtheile, besonders der französischen Colonien hinzufügt. Kartographische Übungen, besonders nach dem Gedächtnis, gehen mit dem Unterricht Hand in Hand. (2 Std.)

6. Unterweisung im bürgerlichen und gemeinen Recht sowie in der politischen Ökonomie beginnt im El.-Curs. mit vertraulichen Erläuterungen beim Lesen vorkommender Wörter, wie Bürger, Soldat, Armee, Vaterland, Gemeinde, Canton, Departement, Nation, Gesetz, Gerechtigkeit, öffentliche Gewalt etc. und bietet im M.-Curs. sehr summarische Begriffe über die Organisation Frankreichs, über den Bürger, seine Verpflichtungen und seine Rechte; den obligatorischen Unterricht; den Militärdienst; die Steuern; das allgemeine Stimmrecht; die Gemeinde, den Maire und Gemeinderath; das Departement, den Präfecten und Generalrath; den Staat, die gesetzgebende und die Executiv-Gewalt; die Justiz. Der Ob.-Curs. gewährt ein tieferes Eingehen in die politische, administrative und judiciäre Organisation Frankreichs und behandelt: die Constitution, den Präsidenten der Republik, den Senat, die Deputirtenkammer, das Gesetz; die centrale, departementale und communale Verwaltung; die verschiedenen Autoritäten; das bürgerliche und das Criminalrecht; den Unterricht und seine verschiedenen Grade; die öffentliche Macht und die Armee; sehr elementare Begriffe über praktisches Recht: Civilstand, Schutz der Bergarbeiter, das Eigenthum und die Erbfolge, die gebräuchlichsten Contracte; wie bei Vermietungen und der dabei bisweilen vorkommenden Schwindeleien etc.; vorbereitende Unterredungen zum Verständnis der elementarsten Begriffe aus der politischen Ökonomie: der Mensch und seine Bedürfnisse, die Gesellschaft und ihre Vorteile, die Rohstoffe, das Capital, die Arbeit und die Association, die Production und der Umsatz, die Sparsamkeit, die Versicherungsgesellschaften, wechselseitige Unterstützung, Versorgung.

7. Der Unterricht im Rechnen beschäftigt sich in der Kl.-Cl. mit den ersten Elementen der mündlichen und schriftlichen Numeration und mit kleinen Übungen im Kopfrechnen; Addition und Subtraction mit concreten Zahlen, ohne die erste Zehn zu überschreiten; die Ausdrücke halb, die Hälfte, ein Drittel, Viertel — das Meter, der Frank, das Liter. — Der El.-Curs. bietet die Anfangsgründe der gesprochenen und geschriebenen Numeration, die vier anschaulich angewendeten Regeln zuerst im Zahlenraum von 1—10, dann von 1—20, dann von 1—100; Studium der Additions- und Multiplicationstabelle. Im schriftlichen Rechnen: Addition, Subtraction, Multiplication und allgemeine Regeln dieser drei Operationen mit ganzen Zahlen; die Division bleibt beschränkt auf zweistelligen Divisor. Kleine mündliche und schriftliche Aufgaben, sich beziehend auf die gebräuchlichsten Gegenstände. Begriff des Meter, des Liter, des Frank, des Gramm und seiner Multiplen wie Sous-Multiplen. — Die Aufgabe des M.-Curs. besteht in Wiederholung des vorhergehenden Cursus und der weitern Ausführung der Division ganzer Zahlen; Einführung in die gemeinen Brüche; die Decimalbrüche und Anwendung der vier Regeln auf dieselben. Regel de tri; einfache Zinsrechnung; das gesetzliche System der Gewichte und Maße. — Der Ob.-Curs. bietet: Wiederholung mit tiefer eingehender Entwicklung, einestheils um der Theorie und Schlussfolgerung willen, andererntheils wegen der Prüfung der raschesten Processe, sei es im mündlichen oder schriftlichen Rechnen. Die Primzahlen; die wichtigsten Charaktere der Theilbarkeit;

Grundsätze der Zerlegung einer Zahl in ihre ersten Factoren; größerer gemeinschaftlicher Divisor; Methode der Reduction auf die Einheit, angewendet auf die Lösung der Zins-, Discont-, Gesellschafts- und Terminrechnung etc. Das metrische System mit Anwendung auf das Maß der Volumen und dessen Übereinstimmung mit den Gewichten. — Die Grundbegriffe der Buchführung.

8. Der Unterricht in Geometrie beginnt in der Kl.-Cl. mit einer Auswahl Fröbelscher Übungen mit Vermeidung der technischen Nomenclatur, der Definitionen etc., der geometrischen Formen und lässt dann im El.-Curs. durch einfache Übungen die elementarsten regelmäßigen Figuren: Quadrat, Rechteck, Dreieck, Kreis erkennen, schreitet dann weiter znm Verständnis verschiedener Winkel und der Idee der drei Dimensionen, zu häufigen Übungen im Messen und im Vergleichen der Größen nach dem Augenmaß in annähernden Schätzungen der Distanzen und deren ungefähre Berechnung (évaluation) nach metrischem Maß. — M.-Curs.: Studinm nnd graphische Darstellnng der Figuren aus der Ebenen-Geometrie und ihrer einfachsten Combinationen; praktische Bemerknngen über den Cubns, das Prisma, den Cylinder, die Sphäre, über ihre Eigenthümlichkeiten mit Anwendungen auf das metrische System. Ob.-Curs.: Summarische Bemerkungen über die Ebenen-Geometrie und das Maß der Volumen. Für Knaben außerdem: Anwendung auf die einfachsten Operationen der Feldmesskunst; Idee des Nivellirens.

9. Zeichnen. (Nach der Verordnung vom 14. Januar 1881.) Kl.-Cl.: Combinirung von Linien; Darstellnng dieser Verbindungen auf Schiefertafel (welche in die Tischplatte eingelassen ist) und auf Papier mit gewöhnlichem Bleistift oder farbigen Linien; kleine Erfindungszeichnungen auf carrirtes Papier (p. quadrillé); Reproduction von äußerst einfachen durch die Lehrerin gemachten Zeichnungen. Darstellung der einfachsten gebräuchlichsten Gegenstände. — El.-Curs.: Zeichnnng gerader Linien und Theilnng derselben in gleiche Theile; Schätzung der Übereinstimmung der Linien unter sich. Reproduction und Berechnung der Winkel; die ersten Grundsätze des Ornamentzeichnens; Circumferenz, reguläre Polygone, sternförmige Rosetten. — M.-Curs.: Freihandzeichnen: Gebräuchliche geometrische Curven (Ellipse, Spirale etc); aus der Pflanzenwelt entlehnte Curven (Blätter, Blüten etc.); Copie von Gipsarbeiten, ebene Ornamente mit schwach erhabener Arbeit darstellend. Grundbegriffe des geometrischen Zeichnens und die Elemente der Perspective; geometrische und perspectivische Darstellung (im Grundriss) von geometrischen festen Körpern nnd von einfachen gebräuchlichen Gegenständen. — Geometrisches Zeichnen: Anwendung (an der Wandtafel) von Instrnmenten, welche zum Ziehen gerader Linien und der Circumferenz dienen: Lineal, Winkelmesser und Cirkel. — Ob.-Curs.: Freihandzeichnen: Zeichnen nach Kupferstich (l'estampe) und nach Relief rein geometrischer Ornamente (Gesims, Eier, Herzlaub, Perlenschnur, Kälberzahn etc.), dann von Ornamenten, welche ihre Elemente dem Pflanzenreich entnehmen (Blätter, Blüten nnd Früchte, Palmetten, belaubte Zweige etc.), woran sich einige durch den Lehrer an der Wandtafel gegebene Lectionen (3 St.) über die Grundbegriffe der architektonischen Säulenordnungen anschließen. — Zeichnung des menschlichen Kopfes, seine Theile und Proportionen. — Geometrisches Zeichnen: Ausführung mit Hilfe von Instrumenten derjenigen geometrischen Abrisse, welche im M.-Curs. auf der Wandtafel ausgeführt wurden. — Grundsätze des Tuschens in eintöniger Fär-

bung. — Zeichnungen, reproducirend Decorationsmotive von ebenen Flächen oder einem schwachen Relief; Fußboden von Steinplatten, Parketfußboden, Werkstücken und deren Seiten, Plafonds. Tuschen mit chinesischer Tinte und mit der Farbe einiger dieser Zeichnungen. — Darstellung im Riss von geometrischen Körpern und einfachen Gegenständen, wie das Holzwerk eines Gebändes und eingelegte Tischlerarbeit; äußere Dispositionen von Apparaten der Steinschneiderei, grober Stücke aus der Schlosserei, die gewöhnlichsten Möbel etc. — Anwendung der Tusche, um die Natur der Stoffe auszudrücken. Tuschen von Plänen und Karten.

10. Der Unterricht in den Elementen der Physik und Naturgeschichte beschränkt sich in der Kl.-Cl. auf sehr elementare Bemerkungen über den menschlichen Körper mit leicht verständlichen auf die Gesundheit sich beziehenden Rathschlägen, auf kleine Übungen im Vergleichen der Thiere, welche das Kind kennt, sowie der gewöhnlich gebräuchlichen Pflanzen, Steine und Metalle; die Luft, das Wasser (Dampf, Wolken, Regen, Schnee, Eis). Kleine Sachlectionen an Gegenständen, welche sich vor den Augen und in den Händen der Kinder befinden. Übungen und vertrauliche Unterhaltungen, woraus die Kinder die ersten Elemente von nützlichen Kenntnissen erlangen (rechts und links, die Namen der Tage und Monate, Unterscheidung von Thieren, Pflanzen, Mineralien; die Jahreszeiten) und wodurch sie hauptsächlich angeleitet werden zum Anschauen, zum Betrachten, zum Vergleichen, zum Fragen und zum Merken (à retenir). — Der El.-Curs. gewährt einen gesteigerten Sachunterricht nach einem Plane, den der Lehrer entwerfen wird, der aber, einmal angenommen, dann auch regelmäßig befolgt werden soll: der Mensch, die Thiere; die Vegetabilien, die Mineralien; Beobachtungen an gebräuchlichen Gegenständen und Naturerscheinungen mit einfachen Erklärungen. Summarische Bemerkungen über die Umgestaltung der Rohstoffe in bearbeitete Stoffe alltäglicher Anwendung (Nahrungsmittel, Gewebe, Papier etc.). Kleine von den Schülern namentlich auf Spaziergängen angelegte Sammlungen.

Der M.-Curs. beschäftigt sich mit sehr elementaren Begriffen aus den Naturwissenschaften: der Mensch; summarische Beschreibung des menschlichen Körpers und Idee der hauptsächlichsten Functionen des Lebens. — Die Thiere; Begriffe der Hauptzweige und der Eintheilung der Wirbelthiere in Classen, mit Hilfe eines als Typus jeder Gruppe genommenen Thieres. — Die Pflanzen; Studien an einigen gewählten Typen über die hauptsächlichsten Organe der Pflanze; Vorbegriffe von den großen Haupttheilen des Pflanzenreichs; Angabe der nützlichen und schädlichen Pflanzen, besonders auf den Schulspaziergängen. — Die drei Aggragatzustände des Körpers; Begriffe von Luft und Wasser und von der Verbrennung. Keine Versuchs-Demonstrationen.

Der Ob.-Curs. bietet zunächst eine erweiternde Wiederholung des im Mittelcursus Dagewesenen. Der Mensch; Begriffe über die Verdauung, den Blutumlauf, den Athmungsprocess, das Nervensystem, die Sinneswerkzeuge; praktische Gesundheitsrathschläge; Missbrauch des Alkohols, des Tabaks etc. — Die Thiere, Classification derselben in großen Zügen; nützliche und schädliche Thiere. — Die Pflanzen; wesentliche Theile der Pflanze; Hauptgruppen; Herbarisirungen. — Die Mineralien; summarische Begriffe über den Boden, die Gesteine, die Fossilien, die Erdarten mit besonderer Berücksichtigung der Umgegend. Schulausflüge. — Grundbegriffe der Physik: Schwere,

Hebel; Grundprincipien des Gleichgewichts der Flüssigkeit: Luftdruck (Barometer); sehr elementare Begriffe nnd leichteste Experimente in Bezug auf die Wärme, das Licht, die Elektricität, Magnetismus (Thermometer, Dampfmaschine, Blitzableiter, Magnetnadel, Telegraph). — Grundbegriffe der Chemie: Idee der einfachen und zusammengesetzten Körper. Gebräuchliche Metalle und Salze.

11. Die Unterweisung im Land- und Gartenbau beschäftigt sich nach den ersten Lectionen im Schulgarten im M.-Curs. bei Gelegenheit des Lesens, des Sachunterrichts und der Schnlspaziergänge mit Begriffen über die Hauptbodenarten, die Düngstoffe, die gewöhnlichen landwirtschaftlichen Arbeiten und Instrumente (Hacke, Pflug, Egge etc.), und bietet im Ob.-Curs. methodischere Begriffe über die landwirtschaftlichen Arbeiten und die Ackerbanwerkzeuge, die Entwässerung, die natürlichen und künstlichen Düngstoffe, die Aussaaten und Ernten; über die Hausthiere. Landwirtschaftliche Buchführung. In Hinsicht auf den Gartenban: Über das Hauptverfahren bei der Vervielfältigung der Pflanzen in der Umgegend; das Wichtigste über die Baumzucht und die hauptsächlichsten Veredlungsarten.

12. Gesang. Kl.-Cl.: Kleine einstimmige, nur nach dem Gehör geübte Gesänge, zu welcher fortgesetzten Übung im El.-Curs. noch das Notenlesen kommt (do, re, mi, fa etc.). — M.-Curs.: Ein- und zweistimmiger Massengesang nach dem Gehör; Kenntnis der Noten; Tonleiter; Violinschlüssel (clef de sol), Lesen; erste Übnngen der Intonation; Zeitdauer, ganze (ronde), halbe (blanche), Viertel- (noire) und Achtelnoten; Pausen: Zwei-, Drei- und Viertakt; Lesen der Noten mit Beobachtnng der Dauer, dazu den Takt (la mesure) schlagend. Die einfachsten Übungen im Singen von Solfeggien. — Ob.-Curs.: Fortsetzung des M.-Curs.; Intonationsübungen; Dur-Tonleitern; natürliche Intervalle; Änderungszeichen; hauptsächliche Dur- und Molltöne; Zeitdauer. — Übungen im Solfeggien-Singen; mündliche Dictate; Ausführnng gemeinsamer Gesänge, einnnd mehrstimmig.

(Fortsetzung folgt.)

Pädagogische Rundschau.

Aus Bayern. Die schulische Entwicklung Bayerns verdient mehr Aufmerksamkeit, als diesem Königreiche nach seiner Einwohnerzahl und dynamisch als Theil des deutschen Reichs eigentlich zukäme, indem dasselbe zu einer Hochburg des Ultramontanismus zu gestalten gesucht wird. Diese Mission wird Bayern in Katholikenversammlungen, wie z. B. der jüngsten in Amberg, offen zugewiesen, und gewisse Parlamentarier scheuen sich nicht, die Consequenzen bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit daraus zu ziehen. Sind die Stimmführer dieser Richtung in allen ihren Forderungen nicht „blöde", so zeichnen sie sich noch besonders aus, wenn es an ein Rückwärtssteuern des Schulschiffs geht. Ihre Sprache ist derart, als ob es nie einen Friedrich II., oder Joseph II. auf dem Thron gegeben habe, die aus Liebe zum Volke dieses aus den Ketten der Unwissenheit und deren Folgeübeln zu erlösen trachteten. Sie eifern nicht bloß gegen einseitiges, oberflächliches Wissen, sondern gegen das Wissen überhaupt: „das Vaterunser und den Glauben" beten können und lesen, das genügt für „das liebe Volk". Der nächste Weg dazu ist Herabsetzung der Schulpflicht von 7 auf 6 Jahre, womit die beste Periode der Verstandesentwicklung für die Schule wegfiele. Diese Trauben hingen bisher noch zu hoch, weil die Protestanten Bayerns nebst ihrer Geistlichkeit an der sich nur langsam bahnbrechenden seinerzeitigen Einführung festhalten. „Es führen aber viele Wege nach Rom"; man fasst daher am andern Ende an: man verlangt wieder einen alten Übelstand zurück: dass die Präparandien aufgehoben werden, obgleich oder — weil sie eine gleichmäßige und höhere Lehrerbildung vermitteln, und dass an ihre Stelle die Einzelvorbereitung bei Geistlichen und Lehrern trete. Die Stipendien resp. Unterstützungen für Lehramtscandidaten, also für Präparanden, Seminaristen und Schulpraktikanten, wurden vom Landtag beträchtlich gekürzt. Ein Hauptmatador dieser Richtung stellte bei einer Versammlung, in welcher er Rechenschaft über seine Landtagsthätigkeit ablegte, sogar in Aussicht, es werde gelingen, das Lehrprogramm für künftige Volksschullehrer auf das Jahr 1806 zurückzuschrauben, womit das Ende wieder an den Anfang geknüpft würde! Wer möchte daran zweifeln, dass diese Propaganda ganz und gar einem gewissen Orden vollständig entspricht!

Schon erheben sich hinter diesen Bannerträgern andere dunkle Gestalten, welche die Theorie in die Praxis zu übersetzen Hand anlegen. Sie denken schon daran, die Lehrerbibliotheken zu „purificiren" und genehme Leute zu protegiren. In den bayr. Landräthen, den Provinzialvertretungen, in welchen ihre Parteigänger Sitz und Stimme haben, da in denselben Ständevertretung das Ernennungs-, resp. Wahlprincip ist, wird der bayr. Lehrerverein illoyaler Zwecke bezichtigt und ohne Kenntnis der Hergänge tapfer verleumdet. Das Ärgste in dieser Beziehung leistete erst im jüngsten December ein niederbayr. Landrath Pfr. M. Huber in Asenkofen, welcher nach dem Protokoll der betr. Sitzung äußerte: „Der bayr. Lehrerverein zähle in Niederbayern 572 Mitglieder; aber es sei ihm nicht zur Cognition gekommen, ob die bei der jüngsten Hauptversammlung des Vereins in Ansbach anwesenden niederbayr. Vereinsmitglieder protestirt hätten gegen die dort gefallenen unqualificirbaren Äußerungen, womit dortselbst Bannerträger der modernen Pädagogik ganz offen der naturalistischen Weltanschauung und in Consequenz dessen dem religiösen Nihilismus huldigten und die wegwerfendste Sprache über geistliche Schulinspectoren und geistliche Schulaufsicht führten, die gemäß ihrem wiederholt kundgegebenen Verlangen längst durch Fachaufsicht zu ersetzen wären." Er verlangt schließlich, damit derlei Vorgänge sich nicht wiederholen, die erforderlichen generellen Maßregeln bei der k. Staatsregierung zu beantragen. Der geistliche Herr heischt also von höchster Stelle nichts Geringeres: als für Lehrerversammlungen ein Maulkorbgesetz, indem es ihm zulässig erscheint, dass Lehrer über Verhältnisse der Schule, vorerst nur akademisch sprechen. Wer in der Wolle sitzt, hat demnach auch das Recht, dem Nackten zu verbieten, dass es ihn „nach der Sonne" friere. Vergleichen wir nun den vorgeschlagenen Inquisitionsapparat mit den thatsächlichen Vorkomm-

nissen, so erstaunt man einerseits über die — — Kühnheit der Phantasie des Antragstellers, andrerseits ob der geistlichen Überhebung der Herrin gegenüber der vermeintlichen — Dienstmagd. Alle Vorhalte, die Se. Hochwürden zu machen beliebten, können sich nur auf ein höchst zahmes Referat beziehen, das der Bezirkshauptlehrer Düll von S. Jobst über das Thema hielt: „Ist der Lehrer die Schule?“ und worin er als Theil seiner Ausführungen nachwies, dass dieser bekannte Satz durchaus nicht zutreffend sei betreffs der Leitung, der Beaufsichtigung der Schule. Er sprach so mild, wickelte alle Wahrheiten, die er geltend zu machen hatte, in soviel Lobsprüche gegenüber den wackeren Geistlichen und in Entschuldigungen ein, dass schier der Eindruck auf die Hörer darunter litt. Und dennoch solche Würdigung, statt dass man von respectvoller Schonung spräche! Ist das nicht bezeichnend für die herrschende Strömung, und dass sich gewisse Herren wieder fest im Sattel fühlen? Sie haben Wahrheiten schon in viel frischerer Form hören müssen — um der guten Sache willen.

Wegen zweier Äußerungen des ehrenfesten Vereinsvorstandes Koppenstätter von Geisenfeld blos bei geselligen Zusammenkünften gelegentlich der erwähnten Hauptversammlung: „dass die Raben noch um den Berg flögen“ und dass der bayr. König, den die Lehrer tief verehren, immer zu rechter Zeit „den Dunkelmännern Halt geboten habe“, begann gegen denselben in altbayrischen Landen, sogar seitens gewisser Lehrerelemente, ein wahres Haberfeldtreiben! In der Ingolstädter Zeitung wird dem verdienstvollen Manne, der schon 30 Jahre mit Segen in seiner Gemeinde wirkt, gerathen: nach Hamburg oder Ansbach auszuwandern! Es liegt nun nichts näher als die Frage: woher rührt der schon zum Übermuth gewordene Muth der Dunkelmänner, Censur an allem zu üben, was die Lehrer nicht lassen dürfen, wenn sie es mit der Zukunft der Schule wol meinen? Wir antworten: von der Volksgunst, in der sie sich festgesetzt haben und welche ihren Rückhalt in der geistigen Unmündigkeit der großen Volksmasse besitzt, die im Priester den Stellvertreter, ja das Abbild der Gottheit sieht. Mehr als die Hälfte Bayerns wählt zum Landtag ultramontan: Ober- und Niederbayern, dann die Oberpfalz ganz und überwiegend Schwaben und Unterfranken. Der Druck, den solche Wahlergebnisse auf die Staatsregierung und ihre Maßnahmen, der Natur der Sache gemäß, ausüben, muss ein empfindlicher sein und spiegelt sich fühlbar in dem Entgegenkommen ab, welches niedere Verwaltungsorgane gewissen Velleitäten erweisen. Hat doch ein Regierungsvertreter bei einer Landrathsverhandlung die Versicherung geben zu sollen geglaubt, dass zu Präparandenlehrern nur wohlgesinnte (d. h. dem Lehrerverein nicht angehörige) Männer genommen würden.

Die bayr. Staatsregierung sucht mit der clericalen Partei einen modus vivendi zu vereinbaren. Der Cultusminister Dr. v. Lutz, dem die bayr. Volksschule, die Bildung und Besoldung der Lehrer, ja ihre amtliche Besserstellung manche Förderung zu verdanken haben, gehört nicht zur liberalen Partei; er ist eher ein Mann der Mitte, was ihn den beiden flankirenden Seiten der bayr. Kammer gleich nahe stellen sollte. Die liberale Partei, welche tolerant und billig ist, hat daher manches übersehen, was als Concession an die andere Partei angesehen werden muss, z. B. die Verringerung der 4 Münchener Simultanschulen auf 2, die neuere sichtliche Bevorzugung des geistlichen Elements an Lehrerseminarien, allerdings im Rahmen der betr. Formationsverordnungen, aber die ungenügsame clericale Partei will, wie der Teufel, jede Seele ganz haben. Hoffen wir, dass die Nachgiebigkeit nicht immer weiter geht; sonst wüsste man mit einer offen ultramontanen Herrschaft eher, wie man daran ist, und es wäre nicht ausgeschlossen, dass sich doch Bedenken gegen einen zu starken Rückschlag geltend machten. Vorläufig spüren die Lehrer immerhin noch Vertrauen, Förderung ihrer Zwecke und einiges Wohlwollen von oben durch.

Gelungen ist den Lehrern übrigens in letzter Zeit nichts. Ihre so billigen Wünsche in Bezug auf Erhöhung ihrer Bezüge, eingehendst motivirt in einer Petition des Hauptausschusses des Lehrervereins an die bayr. Abgeordnetenkammer wurden nicht erfüllt, und die Wärme der Vertretung der bezüglichen Wünsche der Beamten der höheren Kategorien durch Minister v. Riedel ließ erkennen, was es heiße, eine eindringliche Befürwortung zu genießen. Zwar fiel die von der Staatsregierung geplante Erhöhung der Beamtenbesoldungen, aber es wurde vom Ministertische durchblicken gelassen, dass an eine Erhöhung der Lehrerbesoldungen nicht gedacht werden könne, bis der dringenden Nothwendigkeit genügt sei!

Dies führt von selbst auf die pecuniäre Lage des bayr. Lehrerstandes an der Volksschule, welche außer Landes, besonders in Norddeutschland, vielfach als eine günstigere betrachtet wird, als sie thatsächlich ist. Ist schon die Congrua (Minimalbesoldung) eine für die seit 20 Jahren durchschnittlich fast um das Doppelte gesteigerten Preise der nothwendigsten Unterhaltsmittel kaum zureichende (in der Oberpfalz 810 M., in den fränkischen Provinzen 850 M., in Oberbayern 880 M.), so kommt dazu noch die bare Ungerechtigkeit, welche selbst in den Kreisen der protestantischen Geistlichkeit schon als solche eingesehen und erklärt wird, dass die Erträgnisse aus Kirchendiensten mit vollem Betrag in diese Summe eingerechnet werden! Die Ungerechtigkeit liegt darin, dass Schulstellen mit Kirchendienst dieselbe Congrua genießen, wie die ohne denselben, so dass diese beschwerlichen, dienerhaften Functionen, wie Läuten, Kirchenreinigung u. dgl., thatsächlich unentgeltlich geleistet werden müssen, wozu noch kommt, dass alle durch den Kirchendienst ausfallenden Schulstunden nachzuhalten sind. Die Gehalte der Lehrer wären nicht nur keine auskömmlichen mehr, sondern ständen tief unter denen der meisten Subalternbeamten und -Bediensteten, wenn den Lehrern nicht finanzgesetzlich geordnete Dienstalterszulagen zu je 90 M. in Quinquennien, vom 10. Dienstjahre ab nach dem Seminaraustritt, gereicht würden. Aber selbst bei solchem Bene nimmt die Dotation der Lehrerstellen ständig ab, indem viele neue Lehrerstellen, beziehungsweise Gehilfenstellen, errichtet werden, um dem Anwachsen der Bevölkerung sowol, als auch höheren Anforderungen an die Leistungen der Schulen gerecht zu werden, wobei den bisherigen I. Stellen am Orte fast stets das Schulgeld für die weggetheilten Schüler entzogen wird. Dieser Umstand hat es im Gefolge, dass fast alle Landschulstellen auf die Congrua herabsinken, und dass es wenig bessere Stellen für ältere Männer zum Aufrücken mehr gibt. Diese Verhältnisse bringen es mit sich, dass sich der Zugang zum Volksschulfache schon wieder ersichtlich mindert, und dass wol nach einigen Jahren wieder jener Freund des Lehrerstandes sich zum Wort melden wird, der eindringlicher als die Wichtigkeit der Volksschulbildung spricht: der Lehrermangel, welcher in Zukunft sich bedrückender geltend machen wird, da jetzt ungleich mehr Lehrerstellen zu besetzen und für solche seitens der Gemeinde Locale beschafft sind.

Es geht aus dem Vorgeführten zur Genüge hervor, wie viel es noch zu bessern gibt, um nur bescheidene Wünsche der Erfüllung entgegen zu führen. Der sich aufdrängende nächste Weg zu diesem Ziele ist unstreitig der Zusammenhalt der Lehrer im Vereine, das Bewusstsein collegialer Zusammengehörigkeit. Aber in diesem Punkte ist bereits ein Rückgang gegen frühere Zeiten eingetreten: die alte Liebe ist schon wesentlich abgeblasst; es machen sich Gegensätze geltend, die man früher nicht kannte: zwischen Alten und Jungen, noch mehr aber zwischen Fortschrittlern und Conservativen, zwischen Katholiken und Protestanten. Es treten dieselben noch nicht nackt hervor; aber sie regen sich unter der Oberfläche und hängen ein anderes Mäntelchen um. Wenn sich die größere Strebe- und Schaffenskraft in den jüngeren Cirkeln regte, so würde ein derartiges Reagentium zur Erneuerung und Kräftigung des Standes gereichen; aber man findet vielfach nur Negirung und Eifersucht und zwar gerade in größeren städtischen Lehrerkreisen, in denen sich die centrifugalen Elemente beträchtlich vermehrt haben. Es finden sich jetzt wieder Parteigänger, welche der geistlichen Schulaufsicht das Wort reden, weil sie — nachsichtiger, d. i. weniger scharfsichtig ist und sich mit geringeren Leistungen begnügt; auch ist der Mann etwas werth, wenn er principiell zu der Ansicht steht, dass der Kirche die Schule als Domanium gehöre. Man lancirt auf gegnerischer Seite diesen Erisapfel und — streichelt oder kratzt, je nachdem. Je länger hierbei die früher zurückgeschnittenen Nägel wachsen, desto höher versteigt sich die Hoffnung, auch noch das Endziel ins Auge fassen zu dürfen: die confessionelle Zerreißung des Lehrervereins, die Zweitheilung des Lehrerwaisenstifts, das jetzt ca. $^1/_2$ Mill. M. besitzt. Zum Glück sind das nur Interna, die sich vorläufig nur durch Wölkchen anzeigen, wie sie der Prophet Elias vom Karmel aus aufsteigen sah, „so groß wie eines Mannes Hand“.

Zu den Externis gehört aber eine weit belangreichere Erscheinung: die sich da und dort ankündigende Unpopularität der Lehrer, die sich in abfälligen Äußerungen über ihre Thätigkeit, ihre Führung und ihren kostspieligen Unterhalt ergeht. Der Volksfreund wird nur über den Lehrer den Stab brechen, der nicht zweck- und zielbewusst, aufklärend, geistbewegend arbeitet; der Volksfeind dagegen will die

Schule lediglich als Handlangerin der Kirche geduldet wissen; er fabelt von der religionsfeindlichen Stellung derselben, indes er oft persönlich keinen Finger regt, den vermeintlichen Schaden auszugleichen. Die mancherlei Klagen über anspruchsvolles Auftreten, besonders der jüngeren Lehrer, sind manchmal in dem Mangel an Takt und Lebensklugheit begründet, welche einem im Internat Aufgewachsenen anhaften, noch öfter aber in der herkömmlichen Anschauung, dass ein Lehrer demüthig sein müsse, devoter als irgendein Schreiber vom Rathhause. Dass man endlich den Lehrer anficht ob der Kosten, die er Gemeinde und Staat aufbürdet, ist am allerwenigsten begründet, wie wir dies oben nachgewiesen haben. Bei dem Divisionsexempel mit der Zahl der Lehrer als Divisor und den in den Budgets ausgeworfenen Summen als Dividend ist der Quotient klein genug. Der letztere erscheint aber oft in der Einbildung künstlich in die Höhe geschraubt durch den Umstand, dass die Ergänzungen auf die gemeindliche Congrua zu 600 M. mit ca. 250 M. aus der Staatscasse, sowie die Alterszulagen, 2mal zur Verrechnung kommen und daher auch zweimal in der Tagespresse paradiren: einmal als Zuschuss der Staatscasse an die Kreise (Provinzen) und dann als durchlaufende Posten bei den letzteren als Einnahme und Ausgabe. . Und was können überhaupt die Lehrer dafür, dass ihre Vermehrung in Folge des Anwachsens der Bevölkerung in so raschem Tempo steigt?

Allen ungünstigen Zeitumständen wären jedoch die Lehrer gewachsen und vermöchten sie zu überwinden, da nach Zeiten des Rückgangs immer wieder solche des geistig-sittlichen Aufschwungs folgen, wenn sie ihr Palladium nicht sinken lassen: „Die Einigkeit im Geist durch das Band des Friedens“. Die Stellung des vereinzelten Lehrers ist eine so wenig gesetzlich geschützte, präcisirte, seine Rechte stehen so weit hinter den ihm auferlegten Pflichten zurück, seine Stellung zwischen Staat, Gemeinde und Kirche „schwankt so sehr zwischen der Parteien Hass und Liebe“, dass er nur einige Garantie für Achtung seiner Mannesrechte zu gewärtigen hat, wenn er sich mit denen, die „in gleicher Verdammnis“ sind, verbündet. Daher haben stets die weitsehendsten, wohlmeinendsten und selbstlosesten Berufsgenossen „der Scharung“ in großen Haufen lebhaft das Wort geredet. Darin kommt die große Zahl, die sonst ein Motiv zur Kürzung wird, zu dynamischer Wirkung, welche in jedem Dorfe einen eifrigen Missionär oder Emissär haben könnte und sollte. Der Lehrerstand aller Länder deutscher Zunge hat jetzt mehr als jemals die Erfolge gemeinsamer Thätigkeit vor Augen. Die Beredsamkeit vieler Lehrer in großen Versammlungen hat im vorurtheilslosen Theil des Bürger- und des intelligentern Bauernstandes öffentliche Meinung für Abschaffung manches Hemmschuhes, für Gewährung mancher heilsamen Reform geworben; durch Selbsthilfe, für welche in Lehrerkreisen Begeisterung entflammt wurde, ist mancher schmähliche Nothstand gemildert und gemindert und gerade dadurch die Achtung vor dem Lehrerstande wesentlich gehoben worden. In neuerer Zeit wurde durch einen Beschluss des deutschen Lehrervereins (Vorort Berlin), der überhaupt ein leuchtendes Vorbild klar denkender, reger und zweckbewusster Schaffenskraft ist, mit einem „Rechtsschutzverein“ ein neues, wichtiges Gebiet beschritten, welches, der Zerfahrenheit der sich oft widersprechenden Schulverordnungen gegenüber, gerichtlicher Entscheidungen bedarf.

Tritt gegen solche in die Augen fallende Thatsachen die enge Selbstsucht der Einzelnen nicht zurück; sprengt man lieber ein stattliches Haus, als dass man innen kleine Schäden ausbessert: so mag ein jüngeres Lehrergeschlecht da wieder anfangen, wo ein älteres zu bauen aufhören musste! Es ist schon ein großer Übelstand, dass Kassandrarufe und Weckstimmen viele Lehrer nicht zu erreichen vermögen, weil sie eine chinesische Mauer mit bäurischer Gleichgiltigkeit gegen alle geistigen Interessen um sich bauen: ein noch größerer aber wäre es, wenn Lauheit und Theilnahmlosigkeit gegenüber den Interessen des ganzen Standes weite Kreise in Schläfrigkeit hüllte und wenn verlässige Wächter trostlos die Hand „von der Butte“ zögen. „Führer im Streite“ haben so viel Selbstverleugnung nöthig, müssen so viel Ärger hinunterschlucken, werden so häufig und unverdient angegriffen, dass man solche Dienste für die gemeinsame Sache niemals bezahlen kann. Nur das Bewusstsein treuerfüllter Pflicht kann solche Männer einigermaßen für den Hass entschädigen, den sie bei jeder Gelegenheit zu kosten bekommen.

Die XXVI. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung wird vom 26. bis 28. Mai in Darmstadt tagen. Freiquartiere werden nach Kräften vom Localcomité besorgt werden; Mitgliedskarten für 3 M. sind von folgender Adresse zu beziehen: „An das Comité für die XXVI. Allg. deutsche Lehrerversammlung zu Händen des Herrn Lehrers Fuchs, Karlsstr. 29, Darmstadt." Festessen kostet weitere 3 M. — Folgende Vorträge sind angemeldet: I. Bergemann, Lehrer an der höh. Töchterschule zu Naumburg a. S. über „Was hat die Schule zu thun, damit die sittliche Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts erfüllt werde?" II. Realschuldirector Debbe in Bremen: „Die Aufgabe und Macht der Erziehung." III. Dr. Bartels, Director sämmtlicher Bürgerschulen in Gera: „Die Concentrationsidee und zeitgemäße Ökonomie des Volksschulunterrichtes im Lichte alter und neuer Pädagogen beleuchtet und dargestellt". IV. Hauffe, Verf. der Entwickelungsgeschichte des menschlichen Geistes, Tharandt, „Gedanken über die ursprüngliche Befähigung und über die Ausbildung des menschlichen Geistes" oder: „Besondere Anlagen und sog. Talente hat der Mensch nicht." V. Fr. Gärtner, Oberlehrer in München: „Aus welchen Gründen genießt der Volksschullehrerstand noch nicht die verdiente Achtung und Würdigung in der Gesellschaft." VI. Dr. A. Meier, Lübeck: „Was muss aus der Schule hinaus, was hinein?" 1. an Grundsätzen, 2. an Stellung der Lehrer, 3. an Ausgaben, 4. an Leistungen, 5. an Forderungen, 6. an Nebendingen. VII. Joh. Halben, Oberlehrer in Hamburg und Reichstagsabgeordneter: „Fabriksgesetzgebung und Schule". VIII. E. Ries, Lehrer und Redacteur der Frankfurter Schulzeitung zu Frankfurt a. M.: „Die Simultanschule." IX. Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer in Bonn: Thema vorbehalten. X. Prof. Holdermann in Karlsruhe: „Schulvertretung und Präsentation". XI. Prof. Bihler in Pforzheim: „Die Fremdsprache als Lehrgegenstand im Lehrerseminar." XII. Director Dr. Veith in Frankfurt a. M.: „Über Feriencolonien und verwandte Einrichtungen." XIII. Schuldirector Schneider in Bingen: „Über die orthographische Frage." XIV. Lehrer Weichsel in Würzburg: „Volksschule und Volksbildung." — Als Sectionsvorträge sind angemeldet: 1. „Der große Nutzen der Einführung des gleichstufigen Tonsystems (Chromatik) in Theorie und Schrift, in Verbindung mit Vorträgen auf der Neuclaviatur", von Prof. Sachs in München. 2. „Die Stellung und Aufgabe des Lehrers als Cantor und Organist", von Kreisschulinspector Dosch in Worms. 3. „Das Zeichnen im Dienste des geographischen Unterrichts", von Gymnasiallehrer Scherer in Gießen. 4. „Über neue Mittel und Wege, die Deutlichkeit der Lehrmittel für Himmelskunde, den Bedürfnissen des Massenunterrichts entsprechend, zu erhöhen", von Reallehrer Mang in Baden-Baden. 5. „Vorführung eines Bruchrechenapparats", von Otto Müller in Hamburg.

Am 27. Mai wird in Görlitz ein Handfertigkeitstag abgehalten.

Der X. deutsche Turnlehrertag soll Anfang Juli in Straßburg zusammentreten. Der Tag ist noch nicht genau bestimmt.

Am 19. Juli wird in Dresden das VI. deutsche Turnfest stattfinden. Zur Theilnahme am Fest sind nur Mitglieder solcher Turnvereine berechtigt, die sich dem Verbande der deutschen Turnerschaft angeschlossen haben und dem Turnkreise und Turngaue angehören, auf welchen sie durch ihre geographische Lage hingewiesen werden.

Am 18. Januar starb Schulrath Dr. Hahn, Bezirksschulinspector für Dresden-Land. Er war früher Leiter der Erziehungsanstalt Albertinum zu Burgstädt. Später wurde er in den Landtag gewählt und hatte als Abgeordneter das Referat über das neue Schulgesetz, an dessen Zustandekommen er bedeutenden Antheil hat. Darauf wurde er in den Staatsdienst berufen und ihm die Einführung des Schulgesetzes im Dresdener Landkreise übertragen, dessen Schulen unter seiner Aufsicht bald prächtig blühten.

Am 1. Februar starb Provinzialschulrath Dr. Edmund Vogt zu Coblenz an einem Herzleiden. Er ist nur 46 Jahre alt geworden. Mehrere Jahre war er Lehrer und Erzieher im Hause des Commerzienraths Wendelstadt, wurde dann Lehrer am Gymnasium, darauf Gymnasialdirector in Münstereifel und von 1876—79 in Essen. Mit ihm verlieren die Rheinlande einen ihrer bedeutendsten Pädagogen.

Am 24. April d. J. feiert das Gymnasium zu Stralsund sein 325jähriges Bestehen.

Am 24. Juni ist der 400jährige Geburtstag von Dr. Joh. Bugenhagen, bekannt als Freund und Gehilfe Luthers. Er ist der eigentliche Organisator der Volksschule des 16. Jahrhunderts. Besonders dürfte sein Geburtstag gefeiert werden in Wollin, seinem Geburtsort, in Treptow a. d. Rega, wo er Rector der lateinischen Schule war, und in Wittenberg, in welcher Stadt er als Universitätsprofessor und Superintendent lehrte und predigte.

Über den gegenwärtigen Stand der Volksbildung in Preußen gibt folgende statistische Zusammenstellung einen Überblick. Von den im Jahre 1883 in Preußen eingestellten 89919 Recruten waren noch immer 1827 ohne Schulbildung, also 2,03 Procent. Die Zahl der Analphabeten nimmt von den westlichen Provinzen nach den östlichen zu und vertheilt sich auf die einzelnen Regierungsbezirke im Procentsatz folgendermaßen: Hohenzollern 0,0; Magdeburg 0,07; Köln, Coblenz und Wiesbaden 0,09; Frankfurt a. d. O. 0,10; Schleswig-Holstein 0,11; Münster 0,19; Arensberg 0,20; Stettin 0,26; Trier 0,34; Düsseldorf 0,35; Köslin 0,38; Breslau 0,40; Cassel 0,45; Erfurt 0,52; Liegnitz 0,69; Stralsund 0,97; Oppeln 3,80; Danzig 3,90; Bromberg 4,78; Königsberg 5,47; Gumbinnen 8,40; Marienwerder 10,00; Posen 10,90. Nach Provinzen geordnet: Hohenzollern 0,00; Schleswig-Holstein 0,11; Brandenburg 0,13; Hannover 0,13; Sachsen 0,18; Westfalen 0,19; Rheinprovinz 0,23; Hessen-Nassau 0,29; Pommern 0,40; Schlesien 1,76; Ostpreußen 6,60; Westpreußen 7,40; Posen 8,90.

Wiederholt schon haben wir der rühmlichen Haltung des Siebenbürger Sachsenvolkes gedacht, das unentwegt für die Wahrung seiner Nationalität und Cultur einsteht. Besonders Kronstadt zeichnet sich als Sitz und Hort deutschen Sinnes und Geistes aus. In der Männerwelt ragen namentlich Ludwig Korodi, Gymnasialdirector, Heinrich Neugeboren, Stadtprediger, Franz Obert, Stadtpfarrer, Karl Thomas, Mädchenschuldirector u. a. hervor. Neben ihnen und Hand in Hand mit ihnen wirkt ein blühender, stets wachsender Frauenverein, der insbesondere der evangelischen Mädchenschule seine wirksame Unterstützung widmet, zugleich aber auch durch Veranstaltung von Leseabenden und Feierlichkeiten in hohem Maße um die Pflege und Mehrung deutscher Bildung sich verdient macht. Möge über diesem nur dem Guten und Edlen gewidmeten Streben immer ein freundlicher Stern leuchten!

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt Leipzig.

Die Psychologie Herbarts.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Zwei Hauptfragen sind es, welche Herbart in seiner Psychologie beantworten will, und welche in der That für den denkenden Menschen überhaupt, insbesondere aber für den Pädagogen vom höchsten Interesse sind: I. Was **ist** die Seele? II. Was **geschieht** in der Seele? —

I.

„Die Seele ist ein einfaches Wesen; nicht blos ohne Theile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität. Sie ist demnach nicht irgendwo. Dennoch muss sie in dem Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefasst wird, in den Raum und zwar für jeden Zeitpunkt an einen bestimmten Ort gesetzt werden. Dieser Ort ist das Einfache im Raume, oder das Nichts im Raume, ein mathematischer Punkt. Die Seele ist ferner nicht irgendwann. Dennoch muss sie in dem Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefasst wird, in die Zeit und zwar in die ganze Ewigkeit gesetzt werden, ohne doch, dass diese Ewigkeit und überhaupt die zeitliche Dauer ein reales Prädicat der Seele abgäbe.

Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produciren. Sie ist demnach keine tabula rasa in dem Sinne, als ob darauf fremde Eindrücke gemacht werden könnten; auch keine, in Selbstthätigkeit begriffene, Substanz in Leibnizens Sinne. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden; sie weiß nichts von sich selbst und nichts von andern Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns;

auch keinerlei, wie immer entfernte, Vorbereitungen zu dem allen.“ (Lehrbuch d. Ps. 150—152.)

Man lese und durchdenke diese Sätze wiederholt und scharf, da sie der bestimmteste und präciseste Ausdruck sind, der in Herbarts Werken über das Wesen der Seele vorkommt. Diese Sätze müssen in aller Strenge aufgefasst werden, da sie nicht etwa gelegentliche Bemerkungen sind, sondern im „Lehrbuch der Psychologie“ stehen. Nach Herbart hat also die Seele schlechterdings keine Anlage, kein Vermögen, irgend etwas zu empfangen oder zu produciren. Es können keine Eindrücke auf sie gemacht werden, und es ist ihr keinerlei Selbstthätigkeit, keinerlei Thätigkeitsart, keinerlei Thätigkeitsgesetz, auch keinerlei Vorbereitung zu alledem eigen (angeboren); ja sie ist — nie und nirgends; nur im Denken wird sie in die Zeit und in den Raum „gesetzt“, aber dieses (gedachte) zeitliche Sein der Seele ist nicht real und dieser (gedachte) Ort der Seele ist nur ein mathematischer Punkt, ein „Nichts“. —

Nun fragen wir: ist ein Wesen dieser Art wirklich etwas? Ist es nicht vielmehr ein bloßes Gedankending, eine Fiction unseres Vorstellungsvermögens, an sich selbst aber ein absolutes Nichts? — Ich meinestheils gestehe offen, dass ich, so oft ich seit einem Menschenalter die obigen Herbartschen Bestimmungen durchdacht und summirt habe — und das ist sehr oft geschehen — stets auf das Ergebnis Null gekommen bin. Ja ich muss beifügen: Null nicht blos in der Wirklichkeit, im Sein an sich, sondern auch Null in Gedanken, in unserem Vorstellen. Denn ein solches Wesen, wie es Herbart hier definirt, kann nicht nur nicht existiren, eben weil es ein Nichts ist, sondern es kann auch nicht gedacht werden, weil es ungereimt ist, sich ein Bild von einem Dinge zu machen, dessen Merkmale alle negativ sind, sich ein Wesen vorzustellen, an welchem überhaupt gar nichts vorgestellt werden kann und soll. Kurz: nach Herbarts Bestimmungen wäre die Seele in jedem Sinne — nichts, sie wäre weder ein reales Wesen, noch ein Gedankending. Freilich vermochte Herbart diese nihilistische Ansicht praktisch nicht festzuhalten und durchzuführen, eben weil sie unbegreiflich und für die Erklärung des wirklichen Seelenlebens völlig unbrauchbar, also in jeder Hinsicht ein todter Punkt ist, von welchem weder ein reales Geschehen, noch ein widerspruchsloses Denken ausgehen kann; aber ausgesprochen hat er diese Ansicht so scharf als möglich. Woher nun dieses seltsame Dogma vom Wesen der Seele? Mit anderen Worten: woher weiß Herbart, was er uns da lehrt? Aus der Erfahrung sicherlich nicht,

denn diese sagt kein Wort von alledem. Aber Herbart nahm noch eine andere Urquelle psychologischer Einsicht an, nämlich die Metaphysik*), und aus ihr ist die citirte Theorie entlehnt, die er denn auch ausdrücklich unter dem Titel „Lehrsätze aus der Metaphysik" vorbringt.

Um nun alle Weitschweifigkeit zu vermeiden, will ich sogleich die Stelle bezeichnen, wo das Übel sitzt, nämlich den metaphysischen Grundirrthum (das *πρῶτον ψεῦδος*), aus welchem bei Herbart die falsche Ansicht vom Wesen der Seele und infolge dieser falschen Ansicht eine völlige Verrenkung der Psychologie hervorgegangen ist.

Der todte Punkt der ganzen Philosophie Herbarts ist der Begriff des Seins. Allerdings kommt er über diesen todten Punkt ziemlich oft hinweg, und dann producirt er lebensfähige Gedanken; aber dies geschieht niemals dadurch, dass er den toten Punkt selbst überwände — welcher schlechthin unüberwindbar ist — sondern immer nur dadurch, dass er zeitweilig seinen Standort verlässt, mit andern Worten, den lähmenden Umarmungen der Sirene Metaphysik entschlüpft, um der treuherzigen Mutter Erfahrung sein Ohr zu leihen. Leider schwankt Herbart sein Lebenlang zwischen beiden hin und her — und hieraus erklärt sich der disharmonische, widerspruchsvolle, sich selbst zersetzende Charakter seiner Philosophie —, wobei allerdings nicht zu verkennen ist, dass mit den Jahren sein Vertrauen zur Erfahrung zunimmt, ohne jedoch die Idole der Metaphysik definitiv überwinden zu können. Doch zur Sache, nämlich zu Herbarts Begriff vom Sein.

Wir nehmen den zweiten Theil seiner „Allgemeinen Metaphysik" (Königsberg 1829) zur Hand; dort finden wir auf S. 81—116 (§§ 201 bis 212) in den zwei Capiteln: „Vom Begriffe des Seins" und „Vom Begriffe der Qualität", folgende Grundgedanken. Die Erfahrung nöthigt uns, Gegenstände zu setzen. Denn, so hat Herbart kurz vorher gelehrt, wir können den Lauf der Welt nicht wegleugnen; Sachen und Ereignisse drängen sich uns unwiderstehlich auf; sie fahren fort, uns zu erscheinen, auch wenn wir sie für nichts erklären wollten. Nun könnte uns aber nichts erscheinen, wenn nichts wäre. „Wieviel Schein, soviel Hindeutung aufs Sein. Das ist die völlig genügende Autorität, welche dem Gegebenen verbleibt." Wir müssen also ein

*) Auch in der Mathematik sucht Herbart eine Stütze für seine Psychologie; da er jedoch in seiner Pädagogik hiervon keinen Gebrauch macht, so lassen wir dieses, unseres Erachtens verfehlte, Unternehmen beiseite.

Seiendes, ein Reales, setzen, das dem Schein zugrunde liegt; wir sind zur Setzung (Position) des Wirklichen gezwungen. Ursprünglich erfolgt solche Setzung in der unmittelbaren Empfindung, nämlich dann, wenn wir die Dinge sehen, oder betasten, oder deren Ton, Geruch, Geschmack sinnlich wahrnehmen, wobei noch gar nicht gefragt wird, ob die Setzung des Empfundenen auch wieder aufzuheben sei. Dies kommt erst beim Denken in Betracht. „Die bloße Anerkennung des Nicht-Aufzuhebenden nun ist der Begriff des Sein. Dieser Begriff bringt nichts anderes, als ein Nicht-Aufheben, ein Bleiben beim Setzen.“. . . „Das Sein bedeutet nichts anderes, als die absolute Position.“ Es ist dabei nicht die Frage, was, wo, wie ein Gegenstand, z. B. die Seele eines verstorbenen Freundes, sei, sondern nur, **ob** er sei. Und diese Frage betrifft lediglich die Art der Setzung des Gegenstandes, nämlich ob er blos für ein Bild in uns, oder für an sich seiend, gehalten wird. Die Frage: ob z. B. die Materie real sei, führt den Sinn mit sich, dass im verneinenden Falle die Materie als unsere Vorstellung, als eine Erscheinung für uns, im bejahenden Falle aber als an sich seiend gesetzt werden müsse. Mit dem Ausdruck „an sich“ wird gesagt, dass die Position des Gegenstandes keiner Anlehnung an etwas anderes bedürfe, also auch in keinem Falle einer Zurücknahme ausgesetzt sei. Die Bedeutung der absoluten Position eines Gegenstandes ist die: „setzet ihn nicht außer sich, nicht anderwärts, sondern an sich.“

„In der Empfindung ist die absolute Position vorhanden, ohne dass man es merkt. Im Denken muss sie erst erzeugt werden, aus der Aufhebung ihres Gegentheils. Denn das Denken selbst, losgerissen von der Empfindung, setzt nur versuchsweise und mit Vorbehalt der Zurücknahme. Auf diesen Vorbehalt Verzicht leisten, heißt, etwas für seiend erklären. Das ist der kurze Inhalt des bisher Vorgetragenen.“

Schon hier müssen wir darauf aufmerksam machen, dass Herbart vom bloßen (thatsächlichen) Setzen, zum „absoluten“ Setzen übergeht, ohne diesen Sprung zu rechtfertigen; dass er also in den Begriff des Seins ohne Grund die Bestimmung einschiebt, eine einmal (rechtmäßig) vollzogene Setzung dürfe in keinem Falle zurückgenommen (aufgehoben) werden. — Über den Ursprung des Begriffes vom Sein lässt sich streiten. Ich meinestheils bin der Ansicht, dass dieser Begriff erst aus dem Denken entspringt, nicht aber „ursprünglich“ in der unmittelbaren Empfindung gegeben ist. Herbart selbst äußert einmal: „War es denn in der unmittelbaren Empfindung

ein Merkmal des Empfundenen, dass es sei? Empfunden wurde nicht das Sein, sondern der Ton, die Farbe u. s. w.“ Doch wir lassen diesen Punkt, da er für den Begriff des Seins nicht entscheidend ist, hier auf sich beruhen und gehen weiter.

Nachdem Herbart den Begriff des Seins bestimmt hat, bemerkt er, auf den ersten Blick scheine es, als ob der Begriff des Seins gar nichts über die Qualität (des Seienden) bestimme. Jedenfalls aber sei unmittelbar klar, dass die absolute Position alle Negationen und Relationen ausschließe. Bezüglich des ersten Gliedes dieser doppelten Ausschließung müssen wir ihm ohne weiteres beistimmen, da wir nicht verneinen können, was wir bejahen, nicht einem Gegenstand die Existenz absprechen können, wenn wir ihm die Existenz zusprechen; das wäre ein vollkommener Widerspruch, also eine Ungereimtheit. Gegen den ersten Lehrsatz also, welchen Herbart aus dem Begriff des Seins ableitet und welcher lautet: „Die Qualität des Seienden ist gänzlich positiv oder affirmativ, ohne Einmischung von Negationen“ — haben wir nichts einzuwenden. Nur müssen wir demselben die Bemerkung beifügen, dass er über die Qualität des Seienden durchaus nichts aussagt; er sagt nicht einmal aus, dass es ein Seiendes gibt, sondern nur, dass, wenn es dergleichen gibt, es eben positiv, d. i. wirklich und an sich seiend, also weder ganz oder theilweise nichts, noch ein Product unseres Denkens ist.

Der zweite Satz, welchen Herbart aus dem Begriffe des Seins deducirt, lautet: „Die Qualität des Seienden ist **schlechthin einfach.**“ Er macht darauf aufmerksam, dass dieser Satz besonders für die Psychologie wichtig sei; und in der That sind die oben angeführten Lehren vom Wesen der Seele nur Ausflüsse des allgemeinen Dogmas von der absoluten Einfachheit des Seienden überhaupt: was von diesem, dem Realen, im allgemeinen gilt, gilt (nach Herbart) auch von der Seele, als einer Art des Seienden. Worauf baut nun Herbart sein Dogma? Auf den Begriff des Seins. Wenn nämlich, argumentirt er, die Qualität des Seienden nicht einfach wäre, so müsste sie mindestens zwei Bestimmungen, A und B, enthalten, dergestalt, dass A ohne B und B ohne A ungenügend wäre. Denn wenn man A in die Qualität setze, geschehe es mit dem Vorbehalte, diese Setzung zurückzunehmen, falls nicht B mit A verbunden sei; ebenso: wenn man B als Qualität setze, geschehe es nur unter der Voraussetzung, dass A mit B verbunden sei. „Beide würden daher sich in einem Kreise gegenseitiger Abhängigkeit drehen, wenn eins nicht ohne das andere die gesuchte Qualität bestimmen dürfte.“ Auf

diese Weise würde die absolute Position, d. i. der Begriff des Seins, durch zwei Fehler zugleich verdorben: durch Negation und Relation. Denn erstens: „Die Negation zeigt sich darin, dass, indem man A in die Qualität setzt, es mit dem Vorbehalte geschieht, es sei nicht die wahre Qualität, wenn es nicht mit B verbunden sei, und müsse für den Fall, dass man A ohne diese Verbindung würde denken wollen, zurückgenommen werden. Von solchem Vorbehalte des Zurücknehmens haben wir aber oben als von demjenigen gesprochen, worauf Verzicht geleistet wird durch den Begriff des Seins." — Zweitens: Die gegenseitige Abhängigkeit von A und B mache geradezu die Position selbst unmöglich: „Hier haben wir nicht blos eine Relation in der Setzung, sondern es ist sogar die ganze Setzung lediglich relativ; und es fehlt gänzlich an einem Punkte, den die absolute Position treffen könnte." Denn man könne, wegen der gegenseitigen Abhängigkeit, weder A noch B, also gar nichts setzen, da die Setzung des einen durch die Voraussetzung des anderen bedingt sei, folglich alle Setzungen, wie oft man es auch mit A oder B versuchen möchte, ungiltig und „im voraus zurückgenommen sind, da sie nicht gelten sollen, ohne eine Bedingung schon erfüllt zu finden, an der es stets fehlt und fehlen wird". Wolle man aber weder A noch B setzen, sondern die Einheit beider, so sei diese Einheit ein Begriff, der sich beziehe, sowol auf A als auf B. „Diese Relation ist das Widerspiel der absoluten Position." Außerdem könne ja an diese Relation und an die Setzung der Einheit von A und B nicht eher gedacht werden, als A und B gesetzt seien und zwar jedes dem andern voraus, was aber eben unmöglich sei; und somit entschwinde jeder Punkt für eine absolute Setzung, wenn die Qualität des Seienden nicht schlechthin einfach sei. Gegen Spinoza, der zwei Attribute in einer Substanz vereinbar findet, bemerkt Herbart: „Von der Qualität ist die Rede, und diese muss als das Allererste bereit liegen, um die Erklärung zu empfangen, es solle bei dem geschehenen Setzen derselben sein Bewenden haben. Nicht anders als so kann sie als seiend gesetzt werden." Ferner tadelt Herbart an Spinoza, er sei nicht gewohnt, „die Realität von allen Attributen ohne Ausnahme zu unterscheiden", und er habe nicht bemerkt, „dass die Realität blos eine Art des Setzens ist".

Da wir hier vor dem entscheidenden Punkte in dem ganzen Lehrsystem Herbarts stehen, so wird es gut sein, noch eine Stelle anzuführen, wo der Meister seinen Satz von der Einfachheit des Seienden nicht nur wiederholt, sondern verschärft und mit großem Nachdruck

vertheidigt. Diese Stelle findet sich in seinem „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie“ (4. Aufl. Königsberg 1837) unter der Überschrift „Vom absoluten Sein“ (§ 135, S. 193 ff.) und lautet folgendermaßen: „Die Eleaten können angesehen werden als die Erfinder des metaphysischen Hauptsatzes: Die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach und darf auf keine Weise durch innere Gegensätze bestimmt werden.“ Erläuternd bemerkt Herbart: „Der zweite Theil dieses Satzes, obgleich im ersten schon enthalten, ist dennoch demselben ausdrücklich beigefügt worden, um anzudeuten, dass die gewöhnlichen Erfahrungsbegriffe vom Sein müssen abgehalten werden.“ Der Beweis für den Satz liege schon in der Bemerkung, „dass jeder Versuch, eine Mehrheit von Bestimmungen in die Qualität des Seienden hineinzubringen, immer die Frage nach dem Einen aufrege, welchem, als dem Seienden, das an sich Viele, da es doch nicht als Vieles Seiendes soll gedacht werden, eigentlich zuzuschreiben sei.“ Indessen fügt Herbart noch folgende Auseinandersetzung bei.

„Gesetzt, das Seiende A enthalte in seiner Qualität die, gegenseitig unabhängigen, Merkmale a und b, so sind diese schon durch bloße Verschiedenheit, vollends aber, wenn sie einen conträren Gegensatz bilden, die Urheber des contradictorischen Gegensatzes a und non a, b und non b. Nun entsteht zwar dieser Gegensatz nur im Denken, welches a mit b vergleicht, ohne dass darum die Prädicate non a und non b dem A beizulegen wären. Aber es verhelfen uns dieselben zu der Bemerkung, dass, wenn dem a das Sein zugeschrieben wird, es darum noch nicht dem b, und rückwärts, wenn dem b, es darum noch nicht dem a zugeschrieben ist. Da nun beide, a und b, in A befasst sind, so sollen beide verschiedene Behauptungen, a sei, und b sei, zugleich stattfinden. Dieses heißt zunächst so viel, als, es gibt zwei Seiende, erstlich a, zweitens b. Allein das ist gegen die Meinung. Nicht dem a, sofern es unverbunden mit b gedacht würde, noch dem b, als gesondert von a, vielmehr der Verbindung beider, wird Ein Sein beigelegt. Hier sind sowol a als b ihrer Verbindung entgegengesetzt worden. Auf die Frage: was ist das Seiende? erfolgt demnach die Antwort: weder a als a, noch b als b, sondern die Verbindung beider. Dieses hat, genau genommen, gar keinen Sinn, denn die Verbindung ist eine bloße Form, und ihr das Sein zuschreiben, heißt gerade so viel, als es dem a und dem b zuschreiben, welches wieder zwei Seiende statt eines einzigen gibt. Aber man denkt sich statt der Verbindung, der bloßen Form, ein Etwas, jenes A.

welches eigentlich Eins sei, obschon es durch die Merkmale a und b könne gedacht werden. Hier stehen einander entgegen die Einheit im Sein und die Vielheit im Gedachtwerden. Dieses kann in der That sehr wol miteinander bestehen, aber es darf das eine mit dem andern nicht verwechselt werden. A, sofern es gedacht wird, d. h. der Begriff von A, kann allerdings in mehrere und verschiedene Merkmale sich auflösen und gleichsam übersetzen lassen; diese Mehrheit aber muss wieder verschwinden, sobald vom Sein die Rede ist. Denn das Sein wird Einem, folglich nicht Vielem als solchem zugeschrieben; und darin liegt die Forderung, dass, wenn der Begriff A sich als Begriff in a und b übersetzen (durch beide zusammengenommen richtig ausdrücken) lässt, dann auch wieder a und b sich müssen in A, als einen einfachen Begriff, zurückübersetzen lassen, wofern das Sein darauf soll bezogen werden, ohne dass eine Mehrheit von Dingen herauskäme.“ Herbart weiß wol, dass sich gegen den vorstehenden Beweis ein gewichtiger Einwand erheben lässt. Alles kommt, meint er, darauf an, den Begriff des einfachen Seienden streng festzuhalten, damit nicht unvermerkt ein vielfaches Was untergeschoben werde. Nun erhebt sich aber die Frage: „Diese Consequenz im Denken, was kann sie helfen, um das außer dem Denken, außer uns Vorhandene. Seiende selbst zu erkennen? Warum sollte das, was wahrhaft und an sich ist, sich nach unserer subjectiv nothwendigen Vorstellungsart richten?“ — Auf diesen gewichtigen Einwurf antwortet Herbart: „Die ganze Erwiderung ist eine Gegenfrage: Wie kann man sich einfallen lassen, eine solche Frage aufzuwerfen? Der Fragende unternimmt, sich vorzustellen, dass etwas sei, welches von unserer nothwendigen Vorstellungsart abweiche: er unternimmt also, in sein eigenes Denken diejenige falsche Vorstellungsart wirklich aufzunehmen, welche er sich soeben verboten hatte. Dazu gebraucht er den Vorwand, von Dingen zu reden, die unabhängig vom Denken vorhanden sein könnten; während es eben so ungereimt ist, Möglichkeiten anzunehmen, die für Unmöglichkeiten sind erkannt worden, als Dinge an sich zu sehen ohne Augen und zu fühlen ohne irgend ein Organ des Fühlens. Demnach muss ein für allemal bemerkt werden, dass die Giltigkeit und reale Bedeutung dessen, was wir über das Seiende in einem nothwendigen Denken festsetzen, gar nicht kann bezweifelt werden, weil der Zweifel nichts anderes ist, als ein Versuch, sich dem nothwendigen Denken zu entziehen. Wir sind in unseren Begriffen völlig eingeschlossen; und gerade darum, weil

wir es sind, entscheiden Begriffe über die reale Natur der Dinge.“

Kehren wir zu Herbarts „Allgemeiner Metaphysik“ zurück, so finden wir zu den bisher vorgeführten zwei Qualitätssätzen noch zwei weitere, welche lauten: „Die Qualität des Seienden ist allen Begriffen der Quantität schlechthin unzugänglich,“ und: „Wie Vieles sei, bleibt durch den Begriff des Seins ganz unbestimmt.“ — Herbart bezeichnet diese zwei Sätze als Folgerungen aus dem vorhergegangenen (zweiten) Satze, nämlich aus dem von der absoluten Einfachheit der Qualität. Zum Beweise für den ersten (resp. dritten) der vorstehenden Sätze, d. h. für die Quantitätslosigkeit des Seienden, bemerkt Herbart: „Gesetzt, die Qualität sei ein Quantum: so lassen sich darin Theile unterscheiden. Diese Theile können entweder getrennt und als unabhängig voneinander betrachtet werden, oder sie stehen in unauflöslicher Verbindung. Nun übertrage man darauf die absolute Position. Dies gelingt im ersten Falle; aber auf die Frage: was das absolut Gesetzte sei? erfolgen so viel unabhängige Antworten, als Theile in der Qualität waren, das heißt, es gibt eben so viele Reale, nicht aber Eins, welches doch die Voraussetzung war. Im zweiten Falle hingegen misslingt die absolute Position; denn die Qualität würde vielfach sein, gegen den zweiten Satz, in dessen Beweise es frei steht, A und B als gleichartige Theile einer Größe zu betrachten.“ Kurz: „Der dritte Satz ist demnach enthalten unter dem zweiten.“ — Bleibt noch der vierte (letzte) Qualitätssatz zu beweisen, und hier bemerkt Herbart, derselbe folge „schon daraus, dass der Begriff des Sein ein allgemeiner Begriff, und in der Forderung der absoluten Setzung gar keine positive Hinweisung auf die Natur des Gegenstandes, der gesetzt werden solle, enthalten ist.“ — Sehr wahr, woraus allerdings die Richtigkeit des vierten Qualitätssatzes, zugleich aber auch die Unrichtigkeit des zweiten und des dritten Qualitätssatzes folgt. — Zur Erläuterung dieses letzteren bringt Herbart noch einen Nachtrag, in welchem er besonders betont, dass das Seiende kein Continuum sein könne, indem zwischen Continuität und Realität ein Widerstreit bestehe. „Die Größenbegriffe, gleichviel ob stetig oder nicht, müssen vom Realen zurückgewiesen werden, weil sonst die Qualität zerfällt oder zerfließt, wovon eins so schlimm ist, wie das andere.“ Es bleibt also dabei, „dass jedes Continuum von der Realität ausgeschlossen ist“. —

Im Rückblick auf seine ganze Theorie vom Sein bemerkt Herbart:

„dass die absolute Position durchaus keinen höheren Wert, als den eines abstracten Begriffes hat“ und: „dass wir zur absoluten Position gar nicht einmal berechtigt sein würden, wenn wir nicht schon im Begriff ständen, sie durch die relative zu ergänzen.“ Endlich: „Einfach, wie ein einfacher Ton, soll jede Qualität jedes Realen sein, aber zugleich fähig, gleich dem Ton und der Linie, angesehen zu werden als entsprechend dieser oder jener Construction, die eine wie immer große Mannigfaltigkeit von Bestimmungen in sich schließen mag.“

Wir haben nun Herbarts Lehre vom Sein vor uns und wenden uns jetzt zur Kritik derselben. Aus dem vorstehenden Referate, in welchem wir alle Hauptpunkte der fraglichen Theorie genau und übersichtlich zusammengestellt haben, wird sich für den denkenden Leser unschwer das Urtheil ergeben, dass Herbarts Begriff vom Sein an zahlreichen schweren Widersprüchen leidet und fortwährend zwischen denselben hin und her schwankt. Er kann die Erfahrung nicht leugnen und sich dem gemeingiltigen Begriffe vom Sein nicht entziehen, meint aber auch in seiner Metaphysik eine sichere Erkenntnisquelle zu finden und diese sogar über jene stellen und als höchste Autorität der Wissenschaft anerkennen zu müssen. Dies hat die Folge, dass er in einen Begriff die Wahrheit und den Irrthum zusammenpresst sich aber stets für den letzteren entscheidet, so oft er sich des Zwiespaltes bewusst wird und einen Ausgleich versucht. Daher kommt es auch, dass von seinen vier Qualitätssätzen zwei richtig und zwei falsch sind, dass er aber die richtigen wieder verdirbt, so oft er sich seinen Speculationen hingibt, und die falschen nicht festzuhalten ververmag, so oft er an die Wirklichkeit herantritt.

Diese vier Sätze, um sie nochmals übersichtlich zusammenzustellen, lauten also: 1. „Die Qualität des Seienden ist gänzlich positiv oder affirmativ, ohne Einmischung von Negationen. 2. Die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach und darf auf keine Weise durch innere Gegensätze bestimmt werden. 3. Die Qualität des Seienden ist allen Begriffen der Quantität schlechthin unzugänglich. 4. Wie Vieles sei, bleibt durch den Begriff des Seins ganz unbestimmt.“ Von diesen Sätzen sind, wie wir schon anerkannt haben, der erste und der vierte unbedingt richtig; der zweite und der dritte sind offenbar total falsch. Woher kommt nun diese Mischung von Wahrheit und Irrthum? Daher, dass Herbart zwei Begriffe des Seins hat, einen richtigen und einen falschen; aus dem ersten stammen die Sätze 1

und 4, aus dem anderen die Sätze 2 und 3, sowie die nachträgliche Untergrabung der richtigen Sätze (1 und 4). Dies ist aus obigem Referat leicht zu erkennen und soll im Folgenden kurz nachgewiesen werden.

Ursprünglich bestimmt Herbart den Begriff des Seins als thatsächliche Setzung, nicht als „absolute“ Setzung; dieser Begriff bedeutet da nur: etwas für wirklich halten, im Gegensatze zum bloßen Gedachtwerden; er ist die Anerkennung der realen (nicht blos idealen, vorgestellten) Existenz. Einen Gegenstand setzen, ihm das Sein beilegen, heißt also: er ist nicht blos ein Bild in uns, nicht blos eine unserer Vorstellungen, sondern er existirt an sich, außer unserem Denken und unabhängig von demselben. Es handelt sich bei solcher Setzung gar nicht darum, was oder wie der gesetzte Gegenstand sei, sondern nur darum, dass er sei; es ist auch nicht die Frage, ob die Setzung, d. i. Anerkennung eines Seienden als solchen, für immer beibehalten oder irgend einmal wieder aufgehoben werden solle: hiermit, mit dem Beibehalten oder Aufheben, hat der Begriff des Seins nichts zu schaffen; das Setzen ist eine Sache für sich, das ausdrückliche Verbleiben bei der Setzung ebenfalls und das Aufheben der Setzung desgleichen; jeder dieser Denkacte ist ein anderer und bedarf einer eigenen Begründung. Dies ist die richtige Bestimmung und Abgrenzung des Begriffes vom Sein, und dieser richtigen Fassung gemäß sagt Herbart, dass das reine, von der Erfahrung abgelöste Denken immer nur versuchsweise und mit dem Vorbehalte der Zurücknahme setze, weil eben erst Gründe für eine bestimmte Setzung oder Zurücknahme entscheidend sind, Gründe, die nicht schon im Begriffe des Seins liegen. Ebenso richtig sagt er ferner, dass der Begriff des Seins über die Qualität des Seienden gar nichts bestimme, ferner dass dieser Begriff ein allgemeiner sei und daher gar keine positive Hinweisung auf die Natur des Gegenstandes, der gesetzt werden soll, enthalte. In alledem hält Herbart den richtigen Begriff des Seins fest, und diesem entsprechen denn auch der erste und der vierte Qualitätssatz.

Nun kommt der falsche Begriff des Seins, den Herbart durch einen Sprung gewinnt, dann mit dem richtigen vermengt, mit diesem vielfach wechseln lässt, im ganzen aber entschieden bevorzugt. In völlig unmotivirter Weise schiebt nämlich Herbart an die Stelle der Anerkennung, dass etwas wirklich sei, die „bloße Anerkennung des Nicht-Aufzuhebenden,“ oder das „Beibehalten der Position“, oder „das Bleiben beim Setzen“, oder kurz: „die absolute Position“.

Und dieser legt er den Sinn bei, dass sie keiner Anlehnung an etwas anderes bedürfe, also in keinem Falle einer Zurücknahme ausgesetzt sei. Und jetzt ist die neue Definition fertig: „Auf den Vorbehalt der Zurücknahme der Setzung verzichten, heißt etwas für seiend erklären." Nun ist aber klar, dass dies alles nicht im Begriffe des Seins liegt; dass weder im gemeinen Leben, noch in der Wissenschaft dieser Begriff so gefasst wird, wie ihn Herbart zurichtet; dass diese Zurichtung eine ganz willkürliche ist, das heißt jeder Begründung entbehrt. Das Wirkliche ist nicht gleichbedeutend mit dem Nicht-Aufzuhebenden, das Setzen nicht gleich dem Beibehalten der Setzung, dem Bleiben beim Setzen; und wenn von einer „absoluten" Position überhaupt die Rede sein soll, so kann absolut nur heißen: unabhängig von unserem Denken. Es darf nicht heißen, dass die Setzung des Gegenstandes keiner Anlehnung an etwas anderes bedürfe, sondern nur: dass der gesetzte Gegenstand keiner Anlehnung an unser Denken bedürfe, dass also auch die reale Aufhebung desselben nicht durch unser Denken erfolgen könne. Ferner: welchen Grund hätten wir, auf den Vorbehalt der Zurücknahme einer Setzung für immer zu verzichten, wenn wir einmal aus bestimmten Gründen eine Setzung, d. i. einen Denkact, vollzogen haben? Sagt doch Herbart selbst, dass das reine Denken immer nur versuchsweise und mit dem Vorbehalte der Zurücknahme setze, eben weil es für sich allein über das Seiende gar nichts entscheiden kann, und weil aus dem Begriffe des Seins keineswegs zu entnehmen ist, wo er anzuwenden, oder nicht anzuwenden, oder wieder zurückzunehmen sei; für alles dies sind lediglich empirische Gründe maßgebend.

Bei Herbart bleibt es überhaupt dunkel, wie wir zu dem Begriffe des Seins gelangen können, gleichviel, ob man denselben als factische oder als absolute Position fasse. Denn sie soll erstens ursprünglich in der Empfindung sein, „ohne dass man es merkt". Wenn man aber von solcher Position nichts merkt, also kein Bewusstsein hat, woher weiß man dann überhaupt etwas von ihr? — Und im Denken zweitens soll die Position erst erzeugt werden aus der Aufhebung ihres Gegentheiles. Wie soll das zugehen? Wie soll der Begriff des Nichtseins früher entstehen als der des Seins, und wie soll dann das Denken dazu kommen, den Begriff des Nichtseins aufzuheben, um den des Gegentheils, nämlich des Seins, zu erzeugen? — Es fehlt hier jede psychologische Erklärung, und es ist daher auch nicht zu verwundern, dass der so schlecht fundirte Begriff des Seins schließ-

lich, wie wir sehen werden, in eine bloße Fiction zerfließt und alle reale Bedeutung verliert.

Weil aber Herbart seine willkürlich gemachte „absolute" Position hartnäckig festhält und, obwol er ausdrücklich nur aus der Erfahrung die Nöthigung, Gegenstände zu setzen, herleitet, dennoch behauptet, dass „alle Erfahrungsbegriffe vom Sein abgehalten" werden müssen — was ein bloßer Gewaltstreich ist —: so kommt er immer wieder darauf zurück, dass das Seiende schlechthin einfach sein müsse, weil sonst ein Theil des Seienden Beziehungen zu einem anderen haben würde, der Anlehnung an einen anderen bedürfte, ohne diesen nicht existiren könnte, was ja der absoluten (beziehungslosen) Setzung, d. i. dem Begriffe des Seins widerspreche. Es sei ein Widerspruch, Eines als Vieles oder Vieles als Eines zu denken, und daher könne auch das Seiende keinerlei Mehrheit in sich tragen, es müsse schlechthin einfach sein. Aber Herbart erblickt Widersprüche, wo keine sind; er dichtet sie in die Erfahrungsbegriffe hinein, um sie hernach durch willkürliche Satzungen wieder aufzulösen, was ihn nun zu wirklichen, unauflösbaren Widersprüchen und zu einer vollständigen Unbegreiflichkeit des wirklichen Seins und Geschehens führt. In der That urtheilt weder der gemeine noch der wissenschaftlich gebildete Verstand, dass Eins Vieles oder Vieles Eins sei. Wer einen Gegenstand für einen einfachen hält, der wird ihn nicht zugleich und in demselben Sinne für einen vielfachen halten, und umgekehrt. Wer also z. B. annimmt, dass die Grundbestandtheile des Wirklichen Atome seien, der schließt vom Begriffe dieser Grundbestandtheile die Vielfachheit, die Zusammengesetztheit aus; und wer einen Steinblock sich vorstellt als theilbar, der legt ihm nicht das Merkmal der absoluten Einfachheit bei. Es ist also gar nicht wahr, dass im natürlichen Denken Eines als Vieles, oder Vieles als Eines gedacht werde, d. h. dass der Begriff des Einen mit dem Begriff des Vielen verbunden werde. Denkt sich jemand ein real Vielfaches als einfach, oder umgekehrt, so geschieht dies nur aus Unwissenheit, nicht vermöge eines Denkfehlers, nicht durch einen Widerspruch im Denken; ein solcher Widerspruch ist in diesem Falle gar nicht vorhanden, das Denken ist mit sich selbst nicht im Gegensatze, sondern im Einklange. Der Gegensatz liegt in solchen Fällen nicht zwischen Denken und Denken, sondern zwischen Denken und Sein, und Herbart kommt auf den angeblichen Widerspruch nur dadurch, dass er das Sein mit dem Denken verwechselt, indem er die beiden getrennten und heterogenen Glieder des Gegensatzes,

das Einfache im Denken und das Mehrfache im Sein, in einen Punkt zusammenwirft, sie also beide ins Denken, oder beide ins Sein setzt, wo sie dann freilich unverträglich sind, indem weder der Begriff Eins gleich dem Begriff Viel, noch das real Eine gleich dem real Vielen ist. Soll überhaupt von einem Widerspruch im empirischen Denken, in den Erfahrungsbegriffen die Rede sein, so kann er nur im Denken, in den Begriffen verschiedener Personen liegen, nicht einer und derselben Person. Und dann fragt sich, welche Person mit ihrem Denken der Wahrheit, das heißt der Realität am nächsten komme. Aber ein und dasselbe empirische Denken über ein und denselben Gegenstand ist niemals mit sich im Widerspruche; es ist immer so, wie es nach den gemachten Erfahrungen sein muss.

Im Begriffe des Seins liegt nun weder die Einfachheit noch die Zusammengesetztheit des Seienden, aber auch kein Verbot der einen oder der anderen. Wir können ihn ebensowol einem Atom von Gold, als einem Klumpen von Gold beilegen, ebensowol jedem Atom von Sauerstoff oder Wasserstoff, als einer Verbindung beliebig vieler solcher Atome, etwa einem Regentropfen oder der ganzen Wassermasse eines Sees; und wenn die Atome des Sauerstoffes, des Stickstoffes, der Kohlensäure und des Wasserdampfes real sein können, warum soll ein Gemenge solcher Atome, die atmosphärische Luft, nicht real sein können? — Zwar sind Herbarts einfache reale Wesen keine Atome, sondern noch etwas viel Einfacheres, etwas, das gar keine Ausdehnung, gar keine Größe, gar nichts von Räumlichkeit und Quantität an sich hat; sie sind auch nicht den selbstthätigen Leibniz'schen Monaden gleich, sie sind vielmehr reine Nichtse. Aber dieser Umstand kann unseren Widerspruch gegen Herbart nicht entkräften, sondern nur verstärken. Denn wenn uns Herbart zumuthet, seine Nichtse für real zu halten, so muss er uns um so mehr gestatten, wirkliche Körper für real zu halten; wobei es ganz gleichgiltig ist, ob dieselben einfach oder zusammengesetzt, klein oder groß, veränderlich oder unveränderlich, starr oder beweglich, ewig oder vergänglich, oder wie sonst sein mögen: der Begriff des Seins ist in all diesen Beziehungen indifferent, denn mit Recht sagt Herbart, dass er über die Qualität des Seienden gar nichts bestimme.

Um so unbegreiflicher aber ist es, wie Herbart trotzdem eben aus diesem Begriff des Seins den zweiten und den dritten Qualitätssatz, nämlich die absolute Einfachheit und Quantitätslosigkeit des Seienden deduciren kann. Völlig grundlos ist daher auch die Behauptung, das Seiende könne kein Continuum sein, weil zwischen Continuität

und Realität ein Widerspruch bestehe; warum soll denn das Continuum der Atmosphäre oder der Wassermasse eines Sees nicht real sein können? Und nicht minder grundlos ist die Behauptung, eine Verbindung sei eine bloße Form und eben deshalb nicht real: das Wasser als eine Verbindung von Wasserstoff und Sauerstoff, oder der Zinnober als eine Verbindung von Schwefel und Quecksilber, oder die atmosphärische Luft als ein Gemenge von Stickstoff, Sauerstoff, Kohlensäure und Wasserdampf, oder der Granit als ein Gemenge aus Feldspat, Quarz und Glimmer — das sind keineswegs bloße Formen, sondern sehr charakteristische Körper, deren Eigenschaften nicht identisch sind mit denen ihrer Bestandtheile. Solchen Verbindungen einem falschen Begriff, nämlich der absoluten Position, zuliebe das Sein abzusprechen, dazu haben wir keinerlei Grund, und gerade Herbart hätte auf solche Willkürlichkeiten umsoweniger verfallen sollen, als er ja sehr bestimmt behauptet, seine Philosophie ruhe auf dem breiten Fundamente der Erfahrung und habe den Zweck, die Erfahrung begreiflich zu machen. Das kann aber nicht gelingen, wenn man in den Irrthum verfällt, die Welt der Dinge warte erst auf unser Denken, auf unser Setzen, um zum Sein zu gelangen. Herbart meint, eine Verbindung, wie $A = a + b$, könne nicht real sein, weil wir (in unserem Denken) wegen der gegenseitigen Relativität von a und b gar nicht zur Setzung einer derartigen Verbindung gelangen könnten, indem die Setzung eines jeden Gliedes nur auf Grund der Voraussetzung des anderen Gliedes erfolgen könne, welche Bedingung wir aber nicht zu erfüllen vermöchten. Ich denke, wir können uns derartige Sorgen ersparen, indem wir getrost annehmen, die fragliche Voraussetzung oder Bedingung war bereits längst realisirt und die ganze Setzung in Wirklichkeit erfolgt, noch ehe wir versuchten, sie in unserem Denken zu vollziehen, ja ehe wir auf die Welt kamen. Ob und wann das Reale entstanden, oder ob es von Ewigkeit her da ist, ob zuerst die einfachen Realen (Elemente) waren und dann erst Verbindungen erfolgten, oder welches Princip sonst im Weltprocess gewaltet haben möge: jedenfalls hat derselbe nicht auf unser Denken, auch nicht auf die absolute Position Herbarts gewartet, um Verbindungen zu stiften; und er wird sich auch solche Verbindungen durch unser Denken nicht verbieten lassen, am allerwenigsten durch ein solches Denken, welches bei aller Prätension eine bloße Grille ist.

Herbart behauptet, die Giltigkeit und reale Bedeutung seines Denkens über das Seiende könne gar nicht bezweifelt werden, weil dieses Denken, wie er es auf Grund seiner absoluten Position ent-

wickelt, nothwendig sei; er behauptet weiter, dass unsere (die Herbartschen) Begriffe gerade darum, weil wir völlig in ihnen eingeschlossen seien, über die reale Natur der Dinge entschieden. Das heißt also: das menschliche Denken, noch dazu ein ganz falsches, ist der absolute Gebieter über das Seiende, und ein Denken, welches nur Begriffe produciren, aber gar nicht zum Seienden gelangen kann, decretirt über die reale Natur des Seienden. Das reime, wer kann; ich kann es nicht und meine mit Kant: „Aus der bloßen Vorstellung eines Dinges läßt sich auf keine Weise die Wirklichkeit desselben herausklauben.“ Ja, was noch mehr sagen will, mit Herbarts Begriff vom Sein ist die Wirklichkeit der Dinge sogar unvereinbar. Er hat in denselben zwei Merkmale gesetzt, welche nicht in ihn gehören, nämlich die Absolutheit und die Einfachheit des Seienden, und dies mit solcher Schärfe, dass jede Realität ausgeschlossen, jeder Zugang zum wirklichen Sein und Geschehen versperrt wird. Und so muss Herbarts Philosophie in einem bloßen Denken verlaufen, ohne irgendwie ein Erkennen zu erzielen. Herbart selbst muss dies, in directem Widerspruche zu seinen eigenen, soeben citirten Behauptungen anerkennen. Denn er sagt nicht nur, dass der Begriff des Seins über die Qualität des Seienden gar nichts bestimme, sondern auch, dass die absolute Position durchaus keinen höheren Wert habe, als den eines abstracten Begriffes, und dass wir zu derselben gar nicht einmal berechtigt sein würden, wenn wir nicht schon im Begriffe ständen, sie durch die relative zu ergänzen. Während er also erst alle Relation verwirft, macht er sie jetzt sogar zur unerlässlichen Bedingung der absoluten Position. Ferner sagt er, dass die Realität „blos eine Art des Setzens“, also ein bloßer Gedanke, und dass es ein bloßer „Vorwand“ sei, „von Dingen zu reden, die unabhängig vom Denken vorhanden sein könnten“, was er für „ungereimt“ erklärt, indem da eine Unmöglichkeit als möglich angenommen werde. Und indem er trotz alledem noch immer eine Theorie in Aussicht stellt, die sich im Gebiete der Erfahrung als brauchbar erweise, glaubt er sie dadurch gewinnen zu können, dass man das Seiende zwar als ein vielfaches denken, nämlich durch Begriffe mit mehreren Merkmalen bestimmen könne, dass aber jede solche Vielheit verschwinden müsse, sobald das Sein in Frage komme: also immer nur ein Denken ohne reale Giltigkeit. „Einfach, wie ein einfacher Ton, soll jede Qualität jedes Realen sein; aber zugleich fähig, gleich dem Ton und der Linie, angesehen (also gedacht) zu werden als entsprechend dieser oder jener Construction, die eine wie immer

große Mannigfaltigkeit von Bestimmungen in sich schließen mag". Dass dabei nur eine ideale Construction und nur gedachte Bestimmungen ohne reale Giltigkeit herauskommen können, ist klar, und wir werden dies bestätigt finden, wenn wir zu Herbarts Theorie vom Geschehen, insbesondere vom psychischen Geschehen, kommen. Jetzt nur noch ein Wort vom psychischen Sein, vom Wesen der Seele.

Sie soll, wie alles andere Seiende, ein einfaches, aber reales Wesen sein. Nun bemerkten wir schon, dass Herbart auch seine richtigen Qualitätssätze durch seinen falschen Begriff vom Sein wieder verdirbt. Bezüglich des vierten erwähnen wir nur kurz, dass er im Widerspruch zu demselben durch seine absolute Position zu der Bestimmung gelangt, dass die Zahl der realen Wesen nicht unendlich sein könne. Doch dies nur nebenbei, da es für unseren Hauptzweck keine Bedeutung hat. Sehr wichtig ist es aber, dass Herbart auch seinen ersten Lehrsatz, nach welchem die Qualität des Seienden, also auch der Seele, gänzlich positiv oder affirmativ ist und alle Negationen von ihr ferngehalten werden müssen, total verdirbt, indem er die Qualität durch eine ganze Menge von Negationen bestimmt. Sie soll keine Attribute, keine Theile, keine Ausdehnung, keine Größe, keine Mannigfaltigkeit irgendwelcher Art haben. Und die Seele insbesondere, von der dies alles auch gilt, soll nicht irgendwo, nicht irgendwann sein, nicht irgendeine Anlage oder ein Vermögen haben, nicht irgendeinem Eindruck zugänglich, nicht erregbar, nicht selbstthätig, nicht fähig sein, etwas zu produciren, nicht irgendeine Vorbereitung zu einem Denken oder Wollen oder Fühlen in sich tragen. Die einzige positive (affirmative) Bestimmung, welche von ihr, wie von allem „Realen", gilt, dass sie ein einfaches Wesen sei, schrumpft unter dem Drucke all dieser Negationen in ein vollständiges Nichts zusammen, wie sich ja schon daraus ergibt, dass Herbarts Seele in einem mathematischen Punkte, im Nichts, Raum hat, also gar keinen Raum einnimmt. Was aber im Nichts Platz hat, das kann kein Etwas, kein reales Wesen sein. Es ergibt sich schon hieraus, dass von einem wirklichen Geschehen in der Seele, also von einer Bildsamkeit und einer Entwickelung derselben im realen und wahren Sinne des Wortes bei Herbart nicht die Rede sein kann. Dies werden wir nun weiter nachzuweisen haben.

II.

Über das Sein der Seele im Sinne Herbarts haben wir uns Klarheit verschafft, nun fragen wir nach dem Geschehen in der Seele.

Denn bildsam soll sie sein, das setzt die Pädagogik voraus. Bildsamkeit aber beruht auf der Möglichkeit einer Veränderung, einer Umgestaltung, eines Werdens neuer Daseinsformen aus alten, einer Umwandlung des gegebenen Zustandes in einen anderen, oder, wie Herbart sagt, eines „Übergehens von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Umriss pädagog. Vorles. § 3). Weist nun die menschliche Seele etwas Derartiges auf? Kann in ihr oder mit ihr überhaupt etwas geschehen, vorgehen? — Auch auf diese Fragen wollen wir Herbarts Antwort zunächst seinem „Lehrbuche zur Psychologie“ entnehmen. Dort stellt er mit der ihm eigenen Präcision folgende Sätze auf:

„Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen, einfachen Wesen gibt es ein Verhältnis, das man mit Hilfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, dass in der einfachsten Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte. Dergleichen Selbsterhaltungen sind das einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht; und dies ist die Verbindung des Geschehens mit dem Sein“ (154).

„Die Selbsterhaltungen der Seele sind (zum Theil wenigstens und soweit wir sie kennen) Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Act der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht aber eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solchen Acten; sie sind nämlich verschieden, je nachdem die Störungen es sind. Demgemäß hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben gar keine Schwierigkeit“ (155).

„Lebenskräfte sind nichts Ursprüngliches, und es gibt nichts ihnen Ähnliches in dem Was der Wesen. Nur ein System von Selbsterhaltungen in einem und demselben Wesen vermag sie zu erzeugen; und sie sind anzusehen als die innere Bildung der einfachen Wesen“ (157).

„Die Psychologie zeigt uns an dem Beispiel der Seele eine ganz vorzügliche innere Bildung eines einfachen Wesens. Nach diesem Typus muss man sich die eines jeden andern, auch unter den nicht vorstellenden Wesen, denken“ (160).

„Für gewisse naturphilosophische, also auch für physiologische, aber nicht psychologische, Lehren gibt es nothwendige Fictionen im

Wege eines gesetzmäßigen Denkens, wo das Einfache betrachtet wird, als ließen sich in ihm Theile unterscheiden. Dergleichen Fictionen müssen auch auf die Seele, in Hinsicht ihrer Verbindung mit dem Leibe, bezogen werden, ohne dass darum der Seele selbst irgendeine wahrhafte räumliche Beschaffenheit zugeschrieben würde. (Einigermaßen ähnlich sind die Fictionen der Geometer, wenn sie das Krumme als aus geraden Theilchen bestehend betrachten)" (Anmerkung zu 150).

„Substanz ist der von allen Merkmalen verschiedene Träger derselben; ein Begriff, der erst insofern entsteht, als man eingesehen hat, dass man die Merkmale von ihrer Einheit unterscheiden müsse. Dieser Begriff ist widersprechend, er muss umgebildet werden in den Begriff eines Wesens, das vermöge der Störungen und Selbsterhaltungen uns die Erscheinung einer Complexion von Merkmalen darbietet, die ihm der Wahrheit nach gar nicht zukommen" (86).

Herbart verweist zur Erläuterung und Begründung dieser Sätze auf seine Metaphysik, und wir werden uns also dort mehr Licht holen müssen. Ich muss aber den geneigten Leser dringend bitten, vorher die soeben angeführten Sätze selbst wiederholt achtsam zu lesen und zu überdenken, da sie der vollständige, wenn auch knapp gefasste, Text der Lehre Herbarts vom psychischen Geschehen und von der Bildsamkeit der Seele sind. Man beachte zunächst folgende Punkte. Störung und Selbsterhaltung (gleichsam Druck und Gegendruck) ist ein „Verhältnis" und dieses Verhältnis ist, „zwischen" (nicht in) den einfachen Wesen. Ferner: durch dieses Verhältnis wird in der Qualität der einfachen Wesen nichts geändert, vielmehr erhält jedes sich selbst in seiner einfachen Qualität; es würde nur etwas geändert werden, wenn nicht u. s. w. Weiter: Die Selbsterhaltungen sind das einzige, was in der Natur (in Wirklichkeit, namentlich in der Seele) geschieht. Alle uns bekannten Selbsterhaltungen der Seele sind Vorstellungen und zwar einfache. Ob sie verschieden voneinander sein können, da ja in allen die Seele nur sich als ein absolut einfaches Wesen erhält, also doch stets mit sich identisch sein muss, das möge vorläufig wenigstens als ein zweifelhafter Punkt notirt werden. Ebenso verhält es sich mit der Lehre, dass durch Selbsterhaltungen Lebenskräfte, die ursprünglich in keiner Weise vorhanden sind, erzeugt werden und dadurch innere Bildung entsteht. Die citirte Anmerkung ist von mehrfachem Interesse. Die dort erwähnten Fictionen sollen nicht für psychologische Lehren verwendet werden, und doch sollen sie auch auf die Seele bezogen werden. Wie stimmt das zusammen? Zugleich beachte man diese

Fictionen und das angeführte Beispiel als eine Probe der „zufälligen Ansichten“, auf die wir später stoßen werden. Noch bedenklicher werden die besagten Fictionen, wenn wir aus dem letzten der obigen Citate ersehen, dass durch die Störungen und Selbsterhaltungen nur die Erscheinung einer Complexion von Merkmalen hervorgerufen wird, von Merkmalen, die dem einfachen Wesen (der Seele) der Wahrheit nach gar nicht zukommen (auch nach Herbarts Theorie des Seienden gar nicht zukommen können). Wie wird unter solchen Verhältnissen die Seele zu Lebenskräften und zu einer inneren Bildung gelangen? —

Ziehen wir also Herbarts Metaphysik zu Rathe, in welcher nach seiner ausdrücklichen Erklärung die Psychologie „ihre natürliche Vorgesetzte verehren soll“ (Metaph. II, S. 19). Schon im ersten, historisch-kritischen, Theile dieses Werkes (S. 194) kommt folgende Erklärung vor: „Das Reale ist in sich reif. Es bedarf gar keiner Entwickelung. Kommt dennoch, gleichviel wie, das Werden, das Geschehen hinzu: so vermehrt sich das Reale darum nicht im mindesten. Die Wirklichkeit des Geschehens ist schlechterdings gar nicht und in keinerlei Sinne ein Zuwachs zum Realen, oder ein Gelangen zur Realität. Die Redensart: es komme hinzu, darf überall nicht so genommen werden, als ob hier eine Addition möglich wäre. Man addirt nicht Linien zu Flächen, nicht Flächen zu Körpern. Gerade so soll man das wirkliche Geschehen nicht addiren zum Realen. Denn beides ist völlig ungleichartig. Die Wirklichkeit des Geschehens gibt einen Begriff für sich; und die Arten dieser Wirklichkeit können untereinander verglichen werden. Aber für das Sein ist sie schlechthin Nichts.“ Wohlgemerkt: Die Wirklichkeit des Geschehens gibt einen Begriff; aber für das Sein ist die Wirklichkeit des Geschehens schlechthin Nichts. In Übereinstimmung hiermit behauptet Herbart in dem Capitel „Vom wirklichen Geschehen“ (Theil II, § 231—239, S. 161—182); „dass die Begriffe des Seins und Geschehens völlig incommensurabel sind, dass sie ebensowenig in eine Summe zusammenpassen, wie ein Körper und seine Oberfläche, oder wie Fläche und Linie; dass es im Reiche des Seins gar keine Ereignisse gibt noch geben kann; dass alle Triebe und Tendenzen, alle realen und idealen Thätigkeiten, alle Einbildungen und Rückbildungen, wodurch das Reale Formen annehmen soll, die es nicht hat, immer nur den am Sinnlichen festklebenden Geist verrathen, der sich noch nicht im metaphysischen Denken orientirt hat.“ Ferner: „Im wirklichen Geschehen kann das Seiende weder von sich abweichen, noch

sich äußern, noch erscheinen. Das alles wäre nichts als Entfremdung seiner selbst von innen heraus; also der Ursprung dieser Entfremdung wäre innerer Widerspruch; und dessen sollen wir es (das Seiende) nicht beschuldigen, sondern es dagegen vertheidigen." Und indem nun Herbart zur Erklärung der unleugbaren Thatsachen unseres Bewusstseins, in welchem ein mannigfaltiges Geschehen gegeben ist, seine Störungen und Selbsterhaltungen einführt, lehrt er: „Hier ist blos von einer Abänderung der Qualität die Rede, die jedes zwar von dem andern erleiden sollte, aber wogegen es sich erhält als das was es ist. Störung sollte erfolgen; Selbsterhaltung hebt die Störung auf, dergestalt, dass sie gar nicht eintritt. Dies nun ist die ausführliche Deduction der Lehre vom wirklichen Geschehen, oder von der wahren Causalität." Hieran schließen sich noch folgende Sätze: „Wir haben soeben gezeigt, dass es der innere Gegensatz in den Qualitäten je zweier Wesen ist, welchem beide zugleich widerstehen. Mit dem, was man gewöhnlich Kraft nennt, hat dieser Gegensatz keine Ähnlichkeit. Denn hier ist kein Angriff von einer Seite, kein Leidendes gegenüber dem Thätigen, nichts, was darauf ausginge, Veränderungen hervorzubringen. Der Gegensatz ist zwischen beiden, nicht aber in einem von beiden.... Das wirkliche Geschehen ist infolge obiger Beweise nichts anderes, als ein Bestehen wider eine Negation. Da nun die Negation in dem Verhältnisse der Qualitäten je zweier Wesen liegt, so geschieht stets zweierlei zugleich: A erhält sich als A, und B erhält sich als B." Ferner: „Jede Selbsterhaltung, oder jedes wirkliche Geschehen, das in Einem Wesen vorgeht, wenn es sich gegen ein bestimmtes anderes Wesen selbst erhält, hat demnach einen eigenthümlichen Charakter; aber diese Eigenthümlichkeit gilt nur im Gebiete des Geschehens. Alle Mannigfaltigkeit, welche darin liegt, dass A sich entweder gegen B, oder gegen C, oder gegen D u. s. w. selbst erhält, verschwindet sogleich sammt dem Geschehen selbst, wenn man aufs Seiende, so wie es an sich ist, zurückgeht. Denn es ist in allen diesen Fällen A, welches sich erhält, und A, welches erhalten wird." Und damit auch nicht der leiseste Zweifel über Herbarts wahre Meinung bleibe, erklärt er noch: „Wir haben vorausgesagt, dass für das Seiende, in Hinsicht dessen, was es ist, nicht das Geringste verändert werden darf. Es wäre die vollkommenste Probe einer Irrlehre, wenn das, was wir Geschehen nennen, sich irgendeine Bedeutung im Gebiete des Seienden anmaßte."

Nach diesen Anführungen kann für den denkenden Leser über

die wahre Meinung Herbarts vom Geschehen überhaupt und vom psychischen Geschehen insbesondere kein Zweifel mehr bestehen. Wer die Werke dieses Denkers nicht blos vom Hörensagen, oder aus den verständnislosen Compilationen unberufener Kärrner kennt, sondern sie in einem langjährigen, gründlichen und vergleichenden Studium ihrer selbst objectiv würdigen gelernt hat: der weiß, das Herbarts Stil überall ein treues Abbild der Verfassung seines Gedankenkreises ist; wo Herbart mit sich nicht recht im klaren ist, wo er seine Materie nicht hinreichend beherrscht, oder zwischen verschiedenen Anschauungen schwankt — wie dies namentlich auf pädagogischem Gebiete nicht selten der Fall ist — da ist auch sein Ausdruck behutsam, reservirt, unsicher, gewunden, verschränkt, mehrdeutig; wo er dagegen seiner Sache völlig gewiss zu sein glaubt, wie dies namentlich bezüglich der Fundamente seines metaphysischen und phychologischen Lehrsystems der Fall ist, da lässt sein Vortrag an Klarheit, Schärfe und Präcision nichts zu wünschen übrig, so dass man ihn geradezu musterhaft nennen muss. Da ist nicht, wie bei manchen anderen Philosophen, z. B. bei Hegel, ein mysteriöses, orakelhaftes Spiel mit seltsamen und vieldeutigen Redensarten, sondern der nüchterne, durchsichtige und exacte Ausdruck des völlig reifen, allem Nebel überhobenen und in volles Licht getretenen Gedankens. Da darf aber auch der Leser nichts drehen und deuteln, sondern er muss Herbarts Worte nehmen, wie sie lauten und die Interpretation dem Autor selbst überlassen. Und so können wir uns auch einer breiten Umschreibung und Auslegung vorstehender Lehren vom psychischen Geschehen enthalten. Wir constatiren lediglich, dass es nach Herbarts Theorie im Gebiete des Seins, des Realen, des Wirklichen ein Geschehen überhaupt gar nicht gibt, weder eine Selbstthätigkeit der isolirten einfachen Wesen, noch eine Wechselwirkung derselben aufeinander. Alles Reale, also auch die Seele, ist in sich reif, schlechthin unveränderlich, starr, ewig mit sich identisch, sich selbst gleich; von einer Entwickelung also kann hier in keinem Sinne die Rede sein: sie ist ebenso unnöthig als unmöglich. Lebenskräfte gibt es nicht nur ursprünglich nicht, sondern im Was der Wesen überhaupt nicht, auch nichts ihnen Ähnliches; sie sind nur „anzusehen" als innere Bildung der Wesen. Kraft überhaupt ist eine bloße Vorstellungsweise: im Reiche des Seins hat sie nichts zu bedeuten; denn da gibt es keinen Angriff, nichts, was darauf ausginge, eine Veränderung hervorzurufen, also auch kein Leiden, keine Möglichkeit eines Leidens, keinen Anlass und keine Ursache zu einer Gegenwirkung, überhaupt keine

Ereignisse und keine Möglichkeit von Ereignissen, keine Triebe und Tendenzen, keine realen und idealen Thätigkeiten u. s. w. Somit ist denn auch klar, dass die „Selbsterhaltungen“ in Wirklichkeit gar nicht stattfinden, sondern nur gedacht werden, da ja jedes Vorhandene als ein absolutes, beziehungsloses und ruhendes einfaches Wesen sich stets gleich bleiben soll. Und wozu wäre auch eine Selbsterhaltung nöthig, da keine Störung möglich ist? — Dies alles spricht Herbart wiederholt und mit so zweifelloser Bestimmtheit aus, dass daran in keiner Weise gedeutet werden kann.

Und Herbart musste dies alles aussprechen, er musste das reale Geschehen verneinen, weil er ein consequenter Denker war. Frühzeitig hatte er, im Anschluss an die Eleaten, den Begriff des Seins als absolute Position gefasst; und da er von der Richtigkeit dieses Begriffes fest überzeugt war, so hielt er ihn consequent, ja hartnäckig fest, wie oft er auch auf die unerschütterlichen Instanzen der Erfahrung stoßen mochte. Und damit war der Charakter und das Schicksal seines Lehrsystems entschieden. Die absolute Position duldet keine Negation und keine Relation; darum muss das Seiende schlechthin positiv und einfach sein, kann ihm keinerlei Quantität, keinerlei Theilbarkeit, keinerlei Beziehung zukommen. Es kann mit ihm keinerlei Veränderung vorgehen, denn sonst würde es etwas, das es vorher nicht war, und das wäre Entfremdung seiner selbst, Negation seines eigenen Wesens; es kann auch keine Einwirkung von außen erleiden, denn das wäre Relation, die Aufhebung des beziehungslosen, isolirten Seins; es kann keine Gliederung, keine Organisation, keine Bildung annehmen, denn das wäre Mannigfaltigkeit im Einfachen, Theilung im Untheilbaren. Das ist das A und O der Herbartschen Argumentation, das starre Gerippe seiner Lehre, welches nur brechen, nicht aber biegen kann. Darum verschmäht es Herbart, der Erfahrung Concessionen zu machen; gegen das Denken, das reine, apriorische und, wie er meint, nothwendige Denken, hat sie kein Recht der Einsprache; was sie spricht, ist nicht wahr, kann nicht wahr sein, weil es der natürlichen Vorgesetzten aller Erfahrungswissenschaften, der Metaphysik, widerspricht. Die Erfahrung soll zwar nicht geleugnet werden, denn sie ist thatsächlich vorhanden; aber sie kann nicht mehr sein, als Schein, wenn auch objectiver Schein. Folglich bedarf auch nur dieser Schein des Geschehens einer Erklärung, nicht das reale Geschehen, welches gar nicht stattfindet. „Sobald wir das eigentliche Wirken erkannt haben, muss sich irgendeine Art von Bestimmungen dieser Kenntnis darbieten, die kein Prädicat des

Realen ist, und es nicht verunreinigt, dennoch aber wesentlich dazu gehört, um einzusehen, dass und wie der Schein entstehe“ (Metaphysik II, S. 69).

Als Hilfsmittel zur dieser Erklärung benutzt nun Herbart die schon erwähnten „zufälligen Ansichten“. Was ist das? — Im „Lehrbuch“ (S. 125) sagt Herbart: „Die Erklärung der Materie beruht ganz und gar darauf, dass man zeige, wie den inneren Zuständen der Wesen (den Selbsterhaltungen) gewisse Raumbestimmungen, als nothwendige Auffassungsweisen für den Zuschauer, zugehören; die, eben weil sie nichts Reales sind, sich nach jenen inneren Zuständen richten müssen, so dass ein Schein von Attraction und Repulsion entspringe. Den Raum erfüllt die Materie niemals als ein geometrisches Continuum, sondern mit unvollkommener gegenseitiger Durchdringung ihrer benachbarten einfachen Theile.“ Hier erinnere man sich auch der oben angeführten Anmerkung über die „nothwendigen Fictionen, wo das Einfache betrachtet wird, als ließen sich in ihm Theile unterscheiden“. Von diesen Fictionen war gesagt, dass sie für psychologische Lehren nicht platzgreifen, aber doch auch auf die Seele bezogen werden müssten, ein (scheinbarer) Widerspruch, der sich nun einfach dadurch löst, dass nach Herbart allerdings da, wo es sich um das wahrhafte Sein und Geschehen in der Seele handelt, von einer Theilung nicht die Rede sein dürfe, dass aber eine solche Theilung fingirt werden könne und müsse, wo es sich um Erklärung des psychischen Scheins handle. „Zufällige“ Ansichten nennt Herbart solche Fictionen, weil sie mit dem Was des Seienden selbst gar nichts zu schaffen haben, weder von ihm veranlasst sind, noch für dasselbe irgendetwas bedeuten. Im Denken können wir mit dem Realen frei schalten, wir können ein Wesen, z. B. die Seele, ansehen, als ob es aus Theilen bestünde; ebenso können wir im Denken mehrere Wesen zusammenfassen, in Beziehung setzen, ohne dass dadurch in dem Seienden selbst irgendeine Veränderung bewirkt würde. Das Geschehen erfolgt nicht in den Dingen, sondern zwischen den Dingen, das heißt: es besteht in den Verhältnissen oder Beziehungen (Relationen), die wir zwischen ihnen denken. Man erinnere sich hier auch des obigen Beispiels von den Fictionen der Geometer, sowie des früheren Citates aus Herbart, nach welchem jedes Reale einfach sein soll, wie ein einfacher Ton, aber doch zugleich fähig, angesehen zu werden als entsprechend einer Construction von beliebiger Mannigfaltigkeit. Es ist also klar, dass diese „zufälligen Ansichten“ bloße Begriffe und Denkopera-

tionen, eben „Fictionen“ sind, wie sie Herbart selbst nennt. Dem wirklichen Sein und Geschehen hat er sich völlig entfremdet, nun will er nur seine Gedankenwelt in Ordnung bringen, und da „kommt es darauf an, einen neuen Begriff zu erzeugen, der allen Rücksichten Genüge leiste“ (Psychologie als Wissenschaft I, S. 147). Hieraus folgt auch, dass die „zufälligen Ansichten“ das wirkliche Sein und Geschehen weder erklären können noch sollen. Nicht sollen, denn nach Herbart gibt es ein solches nicht, kann es keines geben; nicht können, denn die Herbartsche Anschauungsweise ist derart, dass, wenn es ein wirkliches Sein und Geschehen gibt, es jener Anschauungsweise unbedingt unzugänglich, völlig verschlossen ist: Herbart gelangt stets nur zu Begriffen, nie zu Objecten, er kann, wie wir schon früher sahen, nur denken, nicht erkennen.

Er arbeitet eben mit „zufälligen Ansichten“. Wie können wir, da die Seele ein einfaches Wesen ist, welche immer sich als solches erhält, zu Verbindungen von Empfindungen gelangen, wie wir sie in den Vorstellungen sinnlicher Dinge mit ihren Merkmalen und räumlichen Formen besitzen? Herbart antwortet: solche Verbindungen können gar nicht ausbleiben, weil die Empfindungen „nothwendig in der Einen Seele, welche in ihnen allen nur sich selbst erhält, zusammenfallen müssen. Hierbei entsteht sogleich die weitere Frage: warum sie denn nicht alle, die später entstandenen mit den früheren ohne irgend einen Unterschied, zusammenfallen, so dass ihr Vorgestelltes ein untheilbares Eins ausmache? Und die Antwort kann nirgends anderswo den Grund setzen, als in ihnen selbst. Die Einfachheit der Seele, als eines realen Wesens, dessen Qualität kein Mannigfaltiges in sich schließt, erlaubt nicht, in ihr besondere reale Eigenheiten anzunehmen, wodurch eine Absonderung der Empfindungen entstehen könnte. Die Beschaffenheit der zufälligen Ansichten, nach welchen diejenigen Selbsterhaltungen geschehen, die wir als Empfindungen kennen, muss es mit sich bringen, dass nicht alle mit allen, sondern einige mit Ausschließung anderer, in Verbindung treten, wodurch für uns eine Mehrheit von Dingen entsteht“ (Metaph. II, § 320, S. 387). Also: in der Wirklichkeit, d. h. in der Seele selbst, wo es keinerlei Mannigfaltigkeit oder Gliederung gibt, folglich keine Absonderung der Empfindungen möglich ist, da fallen in der That alle Empfindungen in einem untheilbaren, unterschiedslosen Eins, in einem mathematischen Punkte, im Nichts zusammen; das ist Herbarts Lehre vom psychischen Sein und Geschehen. Nun aber bietet uns die innere Erfahrung, das Selbstbewusstsein dennoch eine mannig-

faltige Verbindung von Empfindungen, wodurch für uns eine Mehrheit von Dingen entsteht: woher denn dieser dem wirklichen Sein und Geschehen widersprechende Schein? Den bringen die „zufälligen Ansichten“ mit sich, die aber nur Fictionen unseres Denkens, keinesfalls Erkenntnisse des Realen sind.

Mag nun Herbart in seiner Psychologie noch soviel sprechen von „wechselnden Zuständen“ in der Seele, von den Vorstellungen, die „an sich“ keine Kräfte sind, es aber „unter Umständen“ werden, mag er sprechen von deren „Stärke“ und „Wirksamkeit“, von ihren „Spannungen“ und „Gegensätzen“, ihrer „Verdunkelung“ und „Hemmung“, ihrem „Quantum“, ihren „Theilen“ und „Resten“, ihrer „Verwandlung in Streben“, ihrem „Druck und Gegendruck“, ihrem „gelinden Schweben“, ihrem „Sinken und Steigen“ und dabei von „frei steigenden“ und „gehobenen“ und „gleichsam zurückgebogenen“ Vorstellungen, von den „Complexionen“, „Verschmelzungen“ und „Reihen“ derselben, von ihrer Reproduction sammt „Wölbung“ und „Zuspitzung“, von der „Schwelle des Bewusstseins“, von der „statischen“ und „mechanischen Schwelle“ u. s. w.; mag er aus alledem eine „Statik und Mechanik des Geistes“ mit beliebiger Mannigfaltigkeit construiren, was in der That „gar keine Schwierigkeit“ hat, und mag er auf Grund alles dessen von „Lebenskräften“, von „Bildsamkeit“ und „innerer Bildung“ der Seele reden: wir wissen, dass dies alles, nach Herbart, der Seele „in Wahrheit gar nicht zukommt“, dass es nur Fictionen, leere Begriffe und Denkoperationen sind, und dass nach Herbart die ganze Erfahrung in der Wahrnehmung des Scheines besteht, den uns die „zufälligen Ansichten“ vorgaukeln.

Wenn nun auch Herbart bisweilen, namentlich in der Pädagogik, die Sprache der Erfahrung redet und dann, neben offenbaren Irrthümern, auch manche zutreffende Bemerkung vorbringt: so kann doch der Kenner seiner Philosophie in solchen Fällen den Gedanken nicht abweisen, dass Herbart sich da nur dem gemeinen Bewusstsein accommodirt, während seine wahre Meinung auf eine völlige Leugnung des realen Seins und Geschehens hinausläuft. Bei Herbart gibt es zweierlei Psychologie: erstens eine exoterische, populäre, auf Erfahrung beruhende und dem Verständnis des Laien angepasste, zweitens eine esoterische, gelehrte, auf Metaphysik gestützte und nur dem Eingeweihten zugängliche.*) Jene ist sehr mangelhaft und offenbar

*) Dieser zweiseitige Charakter zieht sich durch Herbarts ganze Philosophie hindurch. Kenner seiner Werke werden mich verstehen, wenn ich beispielsweise

ohne tieferes Interesse ausgeführt, diese hingegen mit großer Schärfe, Consequenz, Weitläufigkeit und mit dem ganzen Aufgebote eines bedeutenden Talentes auf- und ausgebaut. Dem Inhalte nach stehen beide in diametralem Gegensatze, in einem unauflöslichen Widerspruch zu einander, der für Herbart selbst dadurch verschwindet, dass er der metaphysischen Psychologie allein Wahrheit beilegt, der empirischen aber nur die Orientirung im Schein zuerkennt. Brauchbar ist keine von beiden: die eine nicht, weil sie oberflächlich, lückenhaft, aphoristisch, ohne genetischen Zusammenhang ausgeführt ist, überdies vielfach der Erfahrung widerspricht (worauf wir noch zurückkommen werden) und bei alledem der Autorität entbehrt, indem sie ja eben nur für eine populäre Anschauungsweise, keineswegs für echte Wissenschaft gehalten wird; die andere nicht, weil sie ganz und gar auf dem falschen Begriff vom Sein erbaut und dadurch von Grund aus total verfahren ist. Wie sie alles Leben verneint und nur wechsellose Starrheit verkündet, so trägt sie in sich selbst den Keim des Todes, ja das Werkzeug zur Selbstvernichtung. Denn die „absolute Position" versperrt jeden Zugang zur Erkenntnis der Wirklichkeit und degradirt im voraus die ganze Psychologie zu einer „zufälligen Ansicht"; indem aber ferner Herbart nebst allem anderen realen Geschehen ausdrücklich auch das ideale negirt, so muss selbst das Denken nicht nur, losgerissen von seinem Träger, im Leeren schweben, sondern als ganz unmöglich erscheinen. Denn wenn das Denken kein ideales Geschehen ist, was ist es dann? Und wenn es kein ideales Geschehen gibt, wie kann es ein Denken geben? — So ist also das unvermeidliche Ende der Herbartschen Metaphysik die Selbstauflösung, der theoretische (wissenschaftliche) Nihilismus.

Es darf daher nicht wundernehmen, dass dem Meister selbst bei seiner Speculation bange geworden ist. Hätte ihm, meint er, nicht die praktische Philosophie (die Ethik) als Leuchte und Stütze gedient, so würde ihm seine Psychologie ein unheimliches Gefühl bereitet haben. „Wenn ich nicht auf diese Weise einer Menge von psychologischen Fragen, mit denen andere sich quälen, im voraus überhoben gewesen wäre: so möchte leicht der psychologische Mechanismus mich mit eben dem Schrecken erfüllt haben, mit welchem so viele vor ihm die Augen ver-

seine Metaphysik und seine Psychologie als Wissenschaft esoterisch, seine Encyklopädie exoterisch nenne, sein Lehrbuch zur Psychologie und seine Pädagogik aber als in der Mitte stehend bezeichne.

schließen, die ebensowenig vertragen, ins Innere des menschlichen Geistes zu schauen, als sie das Innere des Leibes ohne Grauen betrachten können.“ (Psychologie als Wissensch. I, § 23, S. 79.)

Also mit Herbarts Psychologie steht es nicht zum besten; wenden wir uns zu seiner Ethik, welche Heilung von Schrecken und Grauen verheißt.

Das Zählen, die Zahl und das Rechnen.

Vom Schulvorsteher ***H. Lüdemann-Bremen.***

Auf erkenntnistheoretischem Gebiete ist zur Zeit das Angebot so groß, dass von einer Vermehrung desselben die Furcht vor Überproduction wol abzuhalten vermag. Allein theils die Bedeutung der vorliegenden Fragen für die Praxis, theils die Abhandlung von Herrn Knilling in Nr. 4 und 5 dieser Zeitschrift veranlasst mich, die Leser des „Pædagogiums“ unter gütiger Zulassung seines verehrten Herausgebers um freundliche Beachtung nachfolgender Zeilen zu ersuchen. Ich werde mich der möglichsten Kürze befleißigen.

„Herr L. will also, wenn ich ihn recht verstanden habe, vor allem das Einüben der Zahlwörter, aber ohne dabei an Sinnendinge anzuknüpfen oder auch nur auf solche hinzuweisen, betrieben haben.“ Wenn der Verfasser eines Buches sich nicht klar und bestimmt oder auch nicht nachdrücklich genug ausgedrückt hat, so darf der Kritiker allerdings die Auffassung setzen, welche ihm gerade genehm ist. Gegenüber meiner Ansicht, die Thätigkeit des Zählens, hier die Einübung der Zahlnamen, sei dadurch am leichtesten zu verursachen, dass den Schülern ein Vorgang in regelmäßiger Wiederholung vorgeführt werde, macht mein Herr Kritiker die Bemerknng, dass er dem bloßen Aufsagen der Zahlnamen das Zählen wirklicher Vorgänge vorziehe. Ich soll also gemeint haben, der sich wiederholende Vorgang solle kein Vorgang, vor allem kein wirklicher Vorgang sein. Könnte nun der erste Theil des Satzes: „Ein solcher Vorgang ist das Zählen selbst, zumal wenn es taktmäßig vollzogen wird“ den Leser finden lassen, was er finden will, so dürfte doch der zweite dieser Willkür einen Riegel vorschieben. Die Taktangabe, geschehe sie nun vom Lehrer mittels der Hand oder mittels eines Stabes, geschehe sie vom Schüler selbst, scheint mir nicht bloß ein wirklicher, sondern auch ein sinnlich wahrnehmbarer Vorgang zu sein. Die Taktschläge haben Anfang und Ende, und das Zählen derselben führt „zu einem thatsächlichen Fortschreiten“, wenn auch zu keinem greifbaren Endergebnis, was beim Zählen „greifbarer“ Dinge unter Umständen auch ja seine Schwierigkeit haben dürfte. Dazu lässt meine Bemerkung, es müsse durch die Vielheit der Anschauungsmittel dafür gesorgt werden, dass die hemmenden Vorstellungen der Vorgänge und Dinge be-

seitigt würden, doch wol vermuthen, dass ich das Zählen nicht auf einen einzigen sich wiederholenden Vorgang beschränkt haben wolle. Im leisen Aufklopfen mit dem Finger, im Auftupfen mit dem Fuße, im Erheben des Armes, im taktmäßigen Vor- und Rückwärtsschreiten haben wir Vorgänge, die das Kind behufs des Zählens zu jeder Zeit veranlassen und ausführen kann. Wiederholt habe ich von Collegen und Eltern vernommen, dass die Elementarschüler auf dem Schulwege die Übungen in der Weise fortsetzen, dass sie auf gegenseitiges Übereinkommen bald drei, bald vier Schritte machen, ja dass sie selbst im elterlichen Hause derartige Übungen zum Ärger nervenschwacher Mütter fortsetzen. Sonach muss dies Zählen doch wol „eine andere Empfindung hinterlassen, als jene der Langeweile und des Überdrusses". Herrn Knillings Wort aber: „Wenn unser Schüler während des Zählens Striche zieht oder die Kugeln an der Zählmaschine verschiebt, so wird ihm doch ganz sicher der Zählvorgang klar", bringt mich auf die Vermuthung, dass wir in unserer Ansicht doch nicht so weit auseinander gehen, als er seine Leser glauben machen möchte. Ich rechne nämlich das Ziehen der Striche und das Verschieben der Kugeln zu den Vorgängen, zu Vorgängen, die dadurch, dass sie Fluss in die an sich starren Striche und Kugeln bringen, außerordentlich geeignet sind, den Übergang zum Zählen gegenwärtiger Gegenstände abzugeben.

Unsere Auffassungskraft geräth in Verwirrung und die Auffassung ist unklar, wo wir das Ganze nicht auf einmal überschauen, oder wo wir keinen Träger des Ganzen finden, von dem aus wir dasselbe überschauen können. So fassen wir z. B. eine Pflanze nur dann schnell und sicher auf, wenn alle ihre Theile, Wurzel, Blätter und Blüten, noch am Stengel als ihrem Träger sich finden. Wie wir jede Erscheinung, die aus verschiedenartigen Theilen besteht, nur dann schnell und sicher auffassen, wenn diese Theile unter einen bestimmten Gesichtspunkt als ihren nunmehrigen Träger gestellt werden, so vermögen wir die Anzahl gleichartiger Dinge nur dann zu ermitteln, wenn ein vereinigendes Moment hinzutritt. Aus dem bloßen Anreihen und Ansammeln von Punkten kann man sich niemals eine Gerade construiren; sobald aber der Begriff des Fließenden hinzukommt und sich so die Zeit mit dem Raume in der Bewegung vergesellschaftet, steht das Bild der Geraden uns vor Augen. Wie nun aber das hinzutretende Moment des Fließenden die Gerade ermöglicht, so gibt die Zeit, bildlich geredet, die Schnur ab, an welcher die zu zählenden Dinge sich zu einer bestimmten Anzahl ansammeln, den Träger des Ganzen, den einigenden Gesichtspunkt. So pflegen wir Dinge, deren Anzahl zu bestimmen ist, reihenförmig zu gruppiren und diese Reihen mit unserm Auge zu durchlaufen. Da Herr Knilling in seine Definition, das Zählen bestehe in einem successiven Ansammeln von Mengen, die Succession aufgenommen, so würde ich mich in Übereinstimmung mit ihm wissen, wenn er nicht das Gegentheil zu versichern schiene. Schön ist in seinem Buche gesagt: „Erst durch das Aneinanderreihen der Perlen entsteht die Perlenschnur; erst durch das Zusammenfassen des Vielen wird die Zahl." Aber zur Perlenschnur gehört außer Perlen auch eine Schnur.

Im Wahrnehmen, Erkennen und Denken kommen Raum und Zeit, wenn wir auch behufs wissenschaftlicher Untersuchung oder in Rücksicht auf irgend einen praktischen Zweck bald von der einen Form, bald von der andern absehen können, doch niemals getrennt vor, was die Entstehungsweise der Geraden

deutlich illustrirt. Aber in einem Theile der verschiedenartigen Erscheinungen tritt der Charakter des Fließenden mehr in den Vordergrund, im andern der des starren Begrenztseins und der festbestimmten Ansdehnung. Beider Arten Urbild trägt der Mensch in sich, das der ersteren in seinen Thätigkeiten und Handlnngen, wo und wie sie auch im Raume ablaufen, das der letztern in seinem Sein, dieser Einheit von Intensität und Extensität. Aber neben diesem Einheitsgefühl weiß er sich auch mit der Außenwelt durch tausend Fäden in Beziehung, erkennt sich als relatives Sein nnd fasst jedes andere diese Relation vermittelnde Sein nothwendig als eine vollkommene Einheit auf. Sobald es sich nun um eine Beziehung zwischen dem Subject und Object handelt, ist der Beziehnngspunkt mit dem Snbject unmittelbar gegeben; beim Zählen hingegen handelt es sich zunächst „um einen geistigen Act des Beziehens“ unter Objecten, wo der Beziehnngspunkt nicht unmittelbar gegeben ist, sondern erst vom Subject gesetzt werden muss.

Als vor einigen Wochen ein Mädchen, das am ersten April schulpflichtig wurde, mir sagte, zählen könne es schon, und ich es nun aufforderte, seine Finger zu zählen, fragte es, auf den Daumen zeigend: „Ist dieser Eins?“ Als ich zustimmte, fragte es weiter, indem es auf den kleinen Finger zeigte: „Warum ist dieser denn nicht Eins?“ „Schnur und Perlen“ waren wol vorhanden, es fehlte aber der Schnnr der Knoten. Es war dem Kinde noch nicht zum Bewusstsein gekommen, dass die die Zahlenreihe durchziehende eindimensionale Schnur, auch Zeit genannt, vom Punkte der Gegenwart durchschnitten wird und so die Perlenschnur einen Anfang bekommt. Beim Stricheziehen und Kugelschieben wird dnrch den Beginn der begleitenden äußeren Thätigkeit genau bestimmt, welches Ding mit der Eins zu zählen ist, dann durch das successive Auftreten die Nothwendigkeit in der Folge, die ja keineswegs durch die Natur der Striche nnd Kugeln — warum sollte seiner Natur nach das dritte Ding nicht das erste sein können? — bedingt ist, nnd endlich durch das Aufhören der Thätigkeit das Ende der vorliegenden Reihe. Dass der Zahlbegriff hinsichtlich seines Ursprunges den Vorgängen näher steht, als den Dingen, meint vielleicht auch Herr Knilling. Er sagt: „Der Begriff von Thätigkeiten, Vorgängen, Veränderungen, z. B. von Hüpfen, Springen, Laufen, Gehen, Fallen etc. wird aber nur durch Wiederholung dieser Bewegungen und Vorgänge gewonnen. Deshalb wird sich auch der klare Zahlbegriff allein aus der mehrmaligen Vornahme der Zahlzusammenfassung oder, weil die bestimmte deutliche Zahlbeziehung nur durch Zählen möglich wird, durch mehrmalige Wiederholnng des Zählactes abziehen können.“ Auch ihrem Inhalte nach schließt Herr Knilling die Vorgänge nicht ans: „In der Zahl aber wird eine Menge von Dingen oder Vorgängen zugleich und mit einem Male vorgestellt.“ In der Handlnng sind Anfang, Nothwendigkeit der Folge und Ende bestimmt gegeben. Diese Momente müssen, wenn die Anzahl gegebener Dinge bestimmt werden soll, dadurch vom Subject hinzugethan werden, dass es sich selbst zu den Dingen in Beziehung setzt, indem es die Reihe derselben in Gedanken durchläuft und sie so gewissermaßen auf einen Faden zieht, oder „das Denken muss erst“, um mit Herrn Knilling zu reden, „aus der Vielheit getrennter Existenzen, welche die Sinnenwahrnehmung ihm vorhält, durch den geistigen Act des Beziehens und Znsammenfassens die Zahl gestalten“. Im Denken aber ist nichts, was nicht auch im Sein ist.

Festgewurzelt im Denken und im Sein fordern Raum und Zeit alle Jahrhunderte in die Schranken, marschiren im abstracten Denken manchmal scheinbar getrennt, treten aber im Sein und in allem, was zu ihm gehört oder von ihm ausgeht, stets untrennbar vereint auf, aber so, dass bald die Zeit, bald der Raum das Commando führt. Unter dem Scepter der Zeit möchte ich meine Schüler das Zählen beginnen lassen, also erst die Schnur mit Anfang, nothwendigem Verlauf und Ende geschaffen wissen, Herr Knilling dagegen unter der Herrschaft des Raumes, überzeugt, dass die Zeit sich schon im Denken, dieser unverkennbaren Verkörperung der Zeit, unaufgefordert einstellen werde. Brüderlich aber reichen wir uns die Hand: „Der Zahlbegriff kann allein durch mehrmalige Wiederholung der Zahlbeziehung, oder richtiger des Zählactes gewonnen werden.“

Die Zahlbegriffe dürften unter den Dingbegriffen ihre Analoga in den Collectiva haben. Wie beispielsweise das Sinnending, welches wir Wald nennen, sich aus einzelnen Bäumen als seinen Theilen aufbaut und durch die räumlichen Verhältnisse die Synthese empfängt, so gestaltet sich jede einzelne Zahl aus Einsen, welchen das Subject entweder lediglich aus innerem Bedürfnisse, da es sich selbst als Zusammenfassung von Inhalt und Form weiß, oder auf äußere Veranlassung, sei sie durch gegebene Dinge, sei sie durch einen sich stets wiederholenden Vorgang gegeben, die Synthese hinzufügt. Die einzelnen so und so geformten, aus Buchen, Eichen oder Nadelbäumen bestehenden und mit den Augen wahrnehmbaren Sinnendinge bilden den objectiven Grund des Begriffes „Wald“, während das Denken die Zusammenfassung der gemeinsamen Merkmale besorgt mit Hilfe der sprachlichen Zuthat, ohne welche er nun und nimmer seinen Geburtstag zu feiern vermöchte. Der Begriff Wald ist nicht greifbar, nicht anschaubar, nicht einmal vorstellbar, hat keine Bedeutung für die Nationalökonomie, sondern nur fürs Denken. „Ich kann den Namen einer Blume vergessen und doch ein deutliches Bild von derselben haben, so dass ich sie in ihren allgemeinsten Umrissen zeichnen, nach Farbe, Gestalt, Größe etc. genau beschreiben könnte“, wenn nämlich diese Blume ein „Sinnending“, ein Individuum war. Dass aber der Begriff Blume noch fortdauere, wenn seine sprachliche Verkörperung entschwunden ist, dürfte einen nicht minder starken Glauben voraussetzen, als die Fortdauer der Seele nach der Auflösung des Leibes. Fast möchte man darum glauben, „das Ergebnis des Denkens“, soweit es sich in der Begriffsbildung abspielt, „sei immer nur ein Name, ein Wort, nichts weiter“. Der Begriff „Wald“ ist ein Denkproduct, der Begriff „Zahl“ als die Zusammenfassung dessen, was allen Zahlen gemeinsam ist, ebenfalls; die Zahl ist der Inbegriff von Einsen, während jede einzelne Zahl der Inbegriff von so und so viel Einsen ist. Wie sich nun der Begriff Baum zum Sinnendinge Baum verhält, so verhält sich die Eins zur Einheit, dessen Urbild das Subject selbst ist. Da dieses aber sich nicht als absolutes, sondern als relatives Sein fühlt und weiß, so fasst es jedes andere Sein ebenfalls als Einheit auf. Der Umstand, dass das Subject sich als Einheit fühlt und beim Heraustreten aus sich in jedem Object die Einheit wiederholt sieht, gibt die erste Grundlage für das Zählen und die Zahl. Wer kleinere Kinder in ihrer geistigen Entwicklung beobachtet hat, weiß recht gut, dass sich bei ihnen das Bedürfnis zu zählen zu der Zeit einstellt, wo das eigene Sein im „Ich“ sich als Einheit offenbart.

Nur wer kleinere Kinder in ihrer Entwicklung nicht beobachtet hat, sondern psychische Processe im Stadium ihrer Vollendung analysirt, kann sich der Meinung hingeben, die Wahrnehmung einer Menge gehe dem Zählen, also der Auffassung der Einheit und deren Wiederholung gewöhnlich voraus. Große Mengen von Dingen lassen das Kind in seinen ersten Jahren nicht minder kalt und gleichgiltig, wie großartige Erscheinungen, als Donner und Blitz. Lässt es seinen Blick über die Wiesenfläche streifen, so schaut es keineswegs die Tausende und Tausende von Blumen, Halmen und Blättern, sondern nur, wenn ihm das Wort gegeben wird, die Wiese, eine Einheit, und erst wenn es die Wiese betritt, findet es hier eine Blume und dort noch eine. Überreicht ihm aber die Mutter einige Blumen, so ruft es jubelnd der größeren Schwester zu: „Eine ganze Menge Blumen!“ Die Wahrnehmung einer Menge hat das Bewusstsein der Unmöglichkeit, mit der vorhandenen Zählfertigkeit bestimmend eingreifen zu können, oder aber die Unlust oder die erkannte Nutzlosigkeit, solches zu thun, zur Voraussetzung. Erst fasst das Kind die Einheit auf, deren Prototyp es selbst ist; beim Heraustreten aus sich selbst findet es überall Einheiten, zeitlich und räumlich festbegrenzte Dinge und Erscheinungen, Wiederholungen gleichsam des eigenen Seins, so dass ja auch das kleine Mädchen die Puppe mit seinen eigenen Gefühlen, Wünschen und Gedanken beseelt. Dabei spielt die Wiederholung keine so ganz untergeordnete Rolle. Sollte jemand ernstlich der Meinung sein, die eben verklungenen elf Schläge einer Uhr könnten zum zwölften Schlag (der zwölfte Schlag zu den vorangegangenen Schlägen) nur in Beziehung gesetzt werden, indem man sie nebeneinander stelle, so empfehle ich ihm, sich selbst dadurch einen gewiss seltenen Ohrenschmaus zu verschaffen, dass er bezüglich der einzelnen Töne einer in der Oper gehörten Melodie das Nacheinander in ein Nebeneinander umwandle, also das Gegentheil von dem thue, was man macht, um sich einen Accord zu vergegenwärtigen.

Mit der Vorstellbarkeit der Zahlen verhält es sich offenbar, wie mit der Vorstellbarkeit der Begriffe überhaupt. Sie ist einfach nicht vorhanden. So wenig ich mir ein Ding vor die Augen zu stellen vermag, das weiter keine Merkmale hat, als die durch den Begriff Baum gedachten, so wenig ich die in diesem Begriff unstreitig vorhandene Synthese objectiv gestalten kann, so wenig kann ich mir die Drei vorstellen. Wie ich aber den Begriff Baum in seine Merkmale zerlegen kann, so kann ich die Drei in ihre Einsen zerlegen, und wie ich die einzelnen Merkmale eines Begriffes mit Sinnendingen in Verbindung bringen kann, so kann ich die Einsen der Drei auf Einheiten beziehen. Die Drei dient mir als Mittel zur Bestimmung der Anzahl, welches Mittel ich aber durch keinen Sinn wahrnehme. In seiner Praxis soll freilich der Lehrer nie vergessen, dass die Begriffe, wenn sie nicht in Worthülsen eingesargte Mumien werden sollen, zu ihrer Verjüngung, Erfrischung und Stärkung, wie auch, um die Operationsfähigkeit mit ihnen zu erhöhen, wiederholt auf die Anschauung als ihren objectiven Lebensquell zurückzuführen sind.

Ob es nun reine oder unbenannte Zahlen gebe, oder nur benannte, kann nur für den eine Frage sein, der die Zahl nicht als Begriff, sondern als Sinnending auffasst. Begriffe haben ihren objectiven Grund sowol ihrem Inhalte, als ihrem Umfange nach in Gegenständen entweder der äußeren, oder der inneren Erfahrung; ihr Wert für das Denken besteht ausschließlich in ihrer Bezieh-

barkeit auf solche Gegenstände. Alle Zahlen sind unbenannt, und jede einer Zahl hinzugefügte Benennung hat den Zweck, die Zahl auf eine besondere Art von Einheiten zu beziehen, den allgemeinen Zahlbegriff zu individualisiren. Wie im Worte Eichbaum der allgemeinere Begriff Baum durch das Bestimmungswort Eiche oder in der Wortverbindung „das Dach des Hauses" der Begriff Dach durch das Genitiv-Attribut individualisirt wird, so wird der allgemeine Zahlbegriff 3 durch den Zusatz „Striche" in seiner Beziehung beschränkt. Die Zahlen zerfallen in unbenannte und benannte; jene sind in ihrer Beziehbarkeit unbeschränkt, diese beschränkt.

Mangel an Begriffen bezeichnen wir im allgemeinen mit Unwissenheit, Schwerfälligkeit, Begriffe auf andere oder auf Sinnendinge zu beziehen, mit Dummheit. Den Kampf gegen jene führt der Lehrer, wenn er Dinge oder Erscheinungen miteinander vergleichen lässt, den Kampf gegen diese, wenn er vorhandene Begriffe beziehen oder urtheilen lässt. Dieser Kampf erheischt bei den Zählübungen den Wechsel der Zählmittel. Er ist nöthig zur Klärung des Begriffs der Einheit, die in ihrer vollen Abstraction als ein zeitlich und räumlich begrenztes Etwas zu fassen ist. Freilich kann das Kind noch nicht zu dieser Abstraction gelangen, aber es soll durch zweckmäßige Übungen erfahren, dass jede Art von Dingen und Erscheinungen, sobald diese unter einen Gesichtspunkt gestellt werden, welcher die Gleichsetzung derselben gestattet, der Zählthätigkeit und dadurch der Zahl unterworfen werden kann, ja dass auch Dinge verschiedener Art gezählt werden können, wenn jener Gesichtspunkt gewonnen ist, wie ja ein Schaf, eine Kuh und ein Pferd drei Hausthiere sind. Dass die Zahl an den Dingen kleben bleibt, habe ich an einem fünfjährigen Mädchen beobachtet: es spielte jeden Abend mit der Mutter Domino und zwar sehr geschickt, erkannte auf den ersten Blick die doppelte Vier, die doppelte Acht; sobald es aber andere Dinge zählen sollte, war es mit seiner Kunst zu Ende. Wie oft klagen Lehrer der Mathematik über Dummheit ihrer Schüler, namentlich wenn die Stereometrie an die Reihe kommt, ohne zu bedenken, dass sie selbst Störer ihrer Ruhe waren. Führten sie die Lage der Geraden zur Ebene, die Lage der Ebenen zu einander nicht blos in derjenigen Beziehung zum allgemeinen Raum vor, die den Beweis am einfachsten in die Augen springen lässt, sondern ließen sie jedesmal neben der Beziehung der vorliegenden Raumgrößen zu einander ihre gemeinsame Beziehung zum großen allgemeinen Raum in ihren Repräsentanten aufsuchen und hinlänglich feststellen, so dürften jene Klagen bald verstummen. Großen Mathematikern geht es oft, wie den Göttern: sie kämpfen mit der Dummheit vergebens.

Neben der bis jetzt erwähnten Einheit, die als ein zeitlich und räumlich begrenztes Etwas gedacht wird und deren Zahl die Eins ist; gibt es nun beim Zählen und Rechnen eine ganz andere Art von Einheiten, z. B. Zehner, Hunderter etc. Der Inhalt des Zehners sind Einsen, die Synthese empfängt er durch das Denken; der Hunderter schließt unter der durch das Denken hinzugefügten Zusammenfassung Zehner in sich. Das Zählen mit diesen Einheiten bereitet den Kindern nicht die geringste Schwierigkeit; was ihnen aber einige Mühe verursacht, ist der Übergang von Einheiten einer Sorte in die einer andern. Ich sehe im Zählen keinen genialen Kunstgriff, keine großartige Erfindung und Entdeckung, sondern einen höchst einfachen Denkvorgang, wie er

sich in Begriffsweisen auf jedem andern Wissensgebiete kund thut. Claudius singt:

> Wir spinnen Luftgespinste
> Und suchen viele Künste
> Und kommen weiter von dem Ziel.

Sich für eine Idee compromittiren ist gewiss keine angenehme Sache, dennoch will ich auf die Gefahr hin, dass mir solches bei meinen Collegen widerfahre, kurz andeuten, wie ich mir die ersten Zählübungen angestellt denke. Die Schüler stehen reihenförmig aufgestellt in der Turnhalle. Der Lehrer macht einen Schritt, wie er der Dimension der unteren Extremitäten der Kinder angemessen ist, und spricht: Ich mache einen Schritt. Die Schüler machen es nach, wobei darauf zu achten ist, dass der Schritt bei allen gleichzeitig und in gleicher Größe ausfällt. Macht einen Schritt und gleich darauf noch einen Schritt. Übt es, bis ihr es fertig könnt, und sprecht: Ein Schritt und noch ein Schritt. Anfangen und „eins" sprechen, gleich fortsetzen und „zwei" sprechen. Ein Schritt und ein Schritt sind zwei Schritte. Geübt wird noch: Mit dem ersten Schritt fängt man an zu gehen, mit dem zweiten setzt man das Gehen fort; nach dem ersten Schritte kommt der zweite Schritt; auf den ersten Schritt folgt der zweite Schritt; dem zweiten Schritte geht der erste voran; nach eins kommt zwei; auf eins folgt zwei; vor zwei kommt eins.

Aufachten, was ihr sollt, wenn ihr zwei Schritte gemacht. Die Schüler schreiten und sprechen: eins, zwei, worauf der Lehrer: und noch eins. Jetzt üben die Kinder: eins, zwei und eins. Zwei und eins sind drei. Die Schüler schreiten und sprechen dabei: eins, zwei, drei. Der erste Schritt, der zweite, der dritte. Mit dem ersten Schritte beginnt man, mit dem zweiten setzt man das Gehen fort, mit dem dritten setzt man es noch weiter fort. Auf den ersten Schritt folgt der zweite, auf den zweiten der dritte. Nach eins kommt zwei, nach zwei folgt drei. Vor dem zweiten Schritte muss ich den ersten machen, vor dem dritten den zweiten. Vor zwei kommt eins, vor drei steht zwei. Zwischen eins und drei liegt zwei. — Drei Schritte kann man ohne Unterbrechung und mit Unterbrechung machen. Thue ich letzteres, so kann ich erst zwei Schritte und dann nach einer Pause noch einen Schritt machen, oder erst einen Schritt und dann nach einer Pause noch zwei Schritte. — Nachdem die Vier in der Weise vorgeführt ist, wie die Drei, übt der Schüler: Ich soll vier Schritte mit Unterbrechung machen, so kann ich 1. drei Schritte und dann noch einen Schritt machen, oder 2. zwei Schritte und dann noch zwei, oder 3. einen Schritt und dann noch drei Schritte.

Der geneigte Leser wird aus diesen Andeutungen meine Meinung genugsam ableiten, zugleich aber auch beurtheilen können, ob diese Übungen mehr geeignet sind, Langeweile und Überdruss bei den Schülern zu erzeugen, als das Stricheziehen und Kugelschieben. Nur möchte ich noch auf den Wert solcher Übungen hinweisen, welche von den Kindern die Gliederung einer Zahl zu gleichen Theilen fordern, z. B. sechs Schritte zu je zweien abzutheilen, wobei die Schüler schreiten und sprechen: eins, z w e i (die Zwei durch stärkeres Auftreten und stärkere Betonung markirend), — drei, v i e r — fünf, s e c h s. In der Classe erfolgen in gleicher Weise Zählübungen unter Anwendung von Taktschlägen, unter Anreihung von Kugeln und Strichen, dann tritt das Zählen

reihenförmig auftretender Dinge irgendeiner Art auf, und den Schluss bildet das Zählen solcher Dinge, die beim Zählen zugleich zu ordnen sind.

Aber das böse Rückwärtszählen. Es soll nicht einmal als Überleitung zum Subtrahiren dienen, da es im Gegentheile zu seinem Verständnis das Subtrahiren mit eins voraussetze. Jedenfalls stammt die Ansicht aus einer Verkennung der Subtraction, der Operationen überhaupt, wie ich im zweiten Theile meiner Arbeit zu zeigen gedenke; hier sei nur bemerkt, dass man mit demselben Rechte behaupten könne, das Vorwärtszählen setze die Addition mit eins voraus. Gewiss hat das Rückwärtszählen nicht den gleichen Wert wie das Vorwärtszählen, wie das Dach für den Bestand eines Hauses nicht gleichen Wert mit dem Fundamente hat. Gegenüber der Behauptung, eine Ermittelung der Anzahl könne durch das Abwärtszählen nicht stattfinden, frage man sich: Wieviel Mark erhalte ich zurück, wenn ich eine Mark zu zahlen habe, aber ein Zehnmarkstück hingebe? Freilich dient das Rückwärtszählen zur Klärung des Vorganges beim Vorwärtszählen nicht, aber zur Klärung des Vorganges beim Rückwärtszählen. Auf alle von mir vorgeschlagenen Zählübungen kann zwar derjenige verzichten, der an die Stelle allerdings mühevoller Operationen das „Kurzweil und Lust" erzeugende Auswendiglernen setzt.

Herrn Knillings Buch „Zur Reform des Rechenunterrichts" bietet keineswegs mehr, als ich mir vorgestellt habe. Auf seine „radicale" Kritik habe ich mit der Bemerkung hingewiesen, dass sie manches enthalte, was der Beachtung wert sei; ein sicheres Urtheil über dieselbe wird man erst gewinnen, wenn Herr Knilling den versprochenen praktischen Theil seiner Arbeit geliefert hat. Sein Zählen und sein Auswendiglernen scheinen mir der Maßstab zu sein, mit dem er alles misst; ist derselbe falsch, so ist seine Kritik allerdings eine „radicale", aber ungerechte Verurtheilung, keine „gerechte" Beurtheilung. Ohne den praktischen Theil wird man hier im Norden Herrn Knilling nicht immer verstehen; hierorts fallen Formen, wie $9 + 5 = 14$, $13 - 6 = 7$ nicht unter das kleine Einmaleins.

Die den Lesern des „Pædagogiums" schuldige Rücksicht macht es mir zur Pflicht, die Frage nach dem Wesen der Operation sehr kurz zu behandeln. Ich finde dasselbe in zwei gleichzeitigen Zählacten. Nur wer entweder mit der mathematischen Literatur nicht sehr bekannt ist, oder aber wer ihre Zeichen nicht zu deuten vermag, kann das von mir Vorgebrachte eine bloße Erfindung oder Erdichtung nennen. In der Geschichte der Methodik, soweit sie den elementaren Rechenunterricht betrifft, hat der Name Friedrich Krancke einen guten Klang. Da ich voraussetzen darf, dass die zweite Auflage seines Lehrbuchs der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik nur wenigen bekannt sein dürfte, aus den späteren Auflagen aber alles ausgeschieden ist, was seiner bekannten Verirrung widersprach, so möge hier angeführt werden, was er in § 26 seines Buches über die Addition sagt. Er sagt: „Soll zu einer Zahl eine andere gezählt werden, so soll die Summe ebensoviel Einheiten enthalten, als in den beiden Zahlen sind. Man könnte also, um die Summe zu finden, nur beide Zahlen in ihre Einheiten zerlegen und dann diese Einheiten zählen. Da man indes schon weiß, wie viele Einheiten die erste Zahl hat, so ist's nicht nöthig, diese erste in ihre Einheiten zu zerlegen und dann noch einmal zu zählen. Vielmehr wird man nur nöthig haben, von der ersten Zahl anfangend, weiter zu zählen und dann durch ein zweites,

neben dem ersten herlaufendes Zählen sich zu merken, wieviel Einheiten man bereits hinzugefügt hat. Die Summe wird gefunden sein, wenn man in dem zweiten Zählen die zweite gegebene Zahl erreicht hat. Es soll zu fünf noch vier gezählt werden. Ich zähle zu fünf eins (indem ich, von fünf anfangend, um eins in der Zahlenreihe fortschreite) und bemerke mir zugleich, dass ich eins zugezählt habe. Zu den gefundenen sechs zähle ich wieder eins und bemerke, dass ich nun zwei zugezählt habe. Zu den nun entstandenen sieben zähle ich wieder eins, und bemerke, dass nun drei hinzugezählt sind. Zu den gefundenen acht zähle ich noch eins, und da ich nun wirklich vier hinzugezählt habe, so ist neun die verlangte Summe. — Es ist zu beachten, dass hierbei ein zweifaches Hinaufzählen nebeneinander fortläuft, das eine fängt von der ersten gegebenen Zahl an und schreitet fort bis zur Summe, das andere beginnt mit eins und endet mit der zweiten gegebenen Zahl. Hieraus ergibt sich der wesentliche Unterschied zwischen dem bloßen Hinaufzählen und dem Zusammenzählen."

Wer sich für die vorliegende Frage weiter interessirt, den verweise ich auf die Arithmetik von Dr. Fr. Bartholomäi, langjährigem Mitarbeiter am pädagogischen Jahresbericht. Was habe ich nun erfunden? Kranckes Verfahren bei der Addition habe ich auf alle vier Grundrechnungen angewandt, und was Bartholomäi und andere Mathematiker über die einzelnen Grundrechnungen gesagt, habe ich zu einer Begriffserweiterung oder Verallgemeinerung benutzt. — Um aber gerecht zu sein, verweise ich zum Schluss noch auf die Logik und Sprachphilosophie von Dr. Hermann Wolff; dies Buch steht nämlich den Ausführungen des Herrn Knilling in den wesentlichsten Punkten ziemlich nahe, fasst auch die Zahlenreihe als eine Perlenschnur, an welche sich immer neue Perlen hinzufügen lassen.

Zur Methodik des Zeichenunterrichtes in der Volksschule.

Von Übungsschullehrer ***Robert Schwarz****-St. Pölten.*

Es ist allgemein anerkannt, dass die nenere Schnlära auch auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes ansehnliche Fortschritte anfzuweisen hat. Dessenungeachtet kranken aber sowol Lehrgang als auch Lehrform noch an mancherlei Gebrechen, die großentheils Überbleibsel der früheren Unmethode sind und sich in einer noch mangelhaften Einsicht in das Wesen der Sache und, anfrichtig gesagt, wol auch in einem gewissen Hange der Schule zur Bequemlichkeit begründen. Durch Gebrechen in der Lehrmethode wird natürlich die vollständige Erreichung des Lehrzieles, wenn nicht in Frage gestellt, so doch verzögert und eine Verschwendung von Zeit, Kraft und Material herbeigeführt. Dies wird namentlich dann zur betrübenden Thatsache, wenn die bezüglichen Gebrechen, wie in unserem Falle, hauptsächlich den unteren Unterrichtsstufen anhaften.

Zweck dieser Ausführungen soll es sein, auf die positiven und negativen Mängel des jetzt üblichen Zeichenunterrichtes indirect nnd direct hinzuweisen und Beiträge zu einem gesunden Ausbaue der Methodik dieser Unterrichtsdisciplin zu liefern.

Die Tendenz des Zeichenunterrichtes ist kurz: Bildung des Auges nnd der Hand. Unter Bildung des Anges ist natürlich nicht blos zu verstehen, dass das letztere nur Dimensionen und Distanzen, sondern dass es, und zwar auf Grundlage directen generischen Studinms, auch Form und Farbe richtig erfasse, dass dieses Erfassen also nicht blos ein sinnliches bleibe, sondern sich zu einem verständigen aufschwinge, Bildung des Auges umfasst demnach die ränmliche, generische und ästhetische Auffassung von Form und Farbe. Unter Bildung der Hand versteht man das Vermögen der graphischen Darstellung ebener und ränmlicher Gebilde auf Grundlage dieser dreifachen Auffassung durch das Auge.

Der angegebenen Tendenz zufolge gliedert sich der elementare Zeichenunterricht in Formenlehre und Zeichnen. Erstere lehrt auf Grund natürlicher Anschannng die Formen kennen, zeigt deren Wesenheit und ordnet dieselben nach generischen Gesichtspnnkten; das letztere aber lehrt die Technik der Darstellung. Formenlehre ist somit anf der bezüglichen Unterrichtsstufe die rationelle Grundlage des Zeichnens. Gleichwie zum vollen Verständnisse nnd

zum tadellosen Gebrauche der Sprache das Sprachgefühl nicht ausreichen würde und erst die Grammatik in allen Fällen Sicherheit verleiht, so wäre auch bei der Auffassung und Nachbildung der Zeichenobjecte ein blos sinnliches Betrachten, ein blos sinnliches Empfinden in vielen Fällen unzureichend. Das Zeichnen bliebe dann im besten Falle, d. i. selbst bei vollständiger Erreichung des materiellen Zweckes, ein unsicheres und mechanisches Copiren, wertlos für die formale Ausbildung und demnach geradezu entgegengesetzt den Principien der Rationalität des Unterrichtes. Erst die ingeniöse Betrachtung, welche die Formen in deren Wesenheit erfasst, welche Theilformen infolge der ihrer Eigenart eigenthümlichen Gesetze sofort im Geiste zu ergänzen vermag und welche zusammengesetzte Objecte durch geometrische Analyse in deren Elementarformen zerlegt, erst diese Auffassung bietet eine für alle Fälle ausreichende und sichere Basis für verständnisvolles und selbstständiges Zeichnen. So erscheint also auf der Unter- und Mittelstufe die Formenlehre gewissermaßen als die Grammatik des Zeichnens.

Aus dieser Betrachtung erhellt, dass das Zeichnen in der Volksschule nicht, wie es so häufig vorkommt, blos als mechanisches Nachmalen betrieben werden dürfe. Es sollen vielmehr die jeweiligen Zeichenobjecte vorher nach Maßgabe des Neuen Objecte rationeller Betrachtung sein und diese letztere soll die Grundlage bilden zu einem verständnisvollen und immer selbstständigeren Darstellen und Nachbilden, sowie auch zur Weckung und Bildung des ästhetischen Sinnes für Formen und Farben. Hat der Schüler einmal die Wesenheit der Formen erfasst und kennt er mithin auch die objectiven Gesetze der individuellen Formenbildung und der Harmonie, so ist das Zeichnen nicht mehr blos mechanische Thätigkeit des Auges und der Hand, sondern in ebenso hohem Maße auch Geistes- und Gemüthsthätigkeit.

Eine Consequenz dieser Forderung ist natürlich das stete Festhalten eines analytisch-synthetischen Lehrganges. Es genügt also nicht, dass man das jeweilige Zeichenobject vor den Augen der Schüler durch Vorzeichnen entstehen und dasselbe ebenso Theil für Theil von den Schülern nachzeichnen lasse. Es muss dasselbe vielmehr am Beginne der Unterrichtsstunde vollständig und in der Ausführung mustergiltig den Schülern vorgeführt, vor deren Augen geistig zerlegt und dessen Nachbildung sodann, soweit als nöthig, durch abermaliges Vorzeichnen eingeleitet und bewirkt werden. Der Gesammteindruck des zweckmäßig ausgewählten und sorgfältig ausgeführten Zeichenobjectes wird zunächst das Gemüth berühren; denn niemals bleibt das Schöne, wenngleich sich blos in Formen und Farben aussprechend, ohne ethische Kraft. Der Schüler wird freudig ergriffen, zum Fleiße angeregt und überdies allmählich für das passive und active Verständnis für ästhetische Formenbildung und Formenbeziehung herangebildet. Die hierauf folgende geometrische Analyse bringt sodann die Elementarformen des Zeichenobjectes, sowie deren Anordnung und die Genesis des Objectes überhaupt zur Anschauung.

Nun weiß der Schüler, was er zeichnen, und dadurch in vieler Beziehung wieder, wie er zeichnen soll. In den meisten Fällen wird ein neuerliches successives Vorzeichnen zum Zwecke der Führung der Schüler ganz überflüssig sein. Der Lehrer frage nur, welches der Ausgangspunkt beim Zeichnen dieses Objectes sei, welche Hilfslinien und Hilfsformen und welche Theilungen etwa nöthig wären u. s. w. Ein nochmaliges Vorzeichnen wird sich nur etwa aus

Rücksicht auf die schwachbefähigten Schüler, ferner zum Zwecke einer geregelteren Thätigkeit in der Schulclasse und endlich zur Erzielung intensiveren Fleißes empfehlen. Den Schwächeren erwächst dadurch eine neue Hilfe, den Flüchtigen wird eine Grenze gezogen und sämmtliche Schüler werden zu weiser Ausnützung der Zeit angehalten, gemäß den beiden Sprichwörtern: Eile mit Weile! und — Gut Ding will Weile haben!

Das Basiren des Zeichnens auf geometrische Formenlehre und die stete Beachtung eines analytisch-synthetischen Lehrganges sind demnach mächtige Hilfen, die Schüler in den beiden Richtungen, im Auffassen und in der Technik des Zeichnens zu immer größerer Gewandtheit und Selbstständigkeit zu bringen und dieselben schließlich zu eigener Weiterbildung, zu eigenem Urtheil und productivem Schaffen zu befähigen.

Ein weiteres bedeutendes Gebrechen der jetzigen Zeichenpraxis ist das Zeichnen nach Stigmen, sei dies nun auf der Unter- und Mittelstufe, oder blos auf der ersteren. Die Tendenz des Zeichnens nach Stigmen ist ebenfalls mechanisches Nachmalen; außerdem widerspricht dasselbe aber noch in mehreren wichtigen Punkten einer rationellen Zeichenmethode und negirt überhaupt so offen die Zwecke nnd Ziele des Gegenstandes, dass man sich billig verwundern muss, wie das Stigmenzeichnen noch immer so zahlreiche Anhänger finde und wie die meisten, ja sogar die neuesten und darunter auch die als vorzüglich geltenden Zeichenlehrbehelfe die Stigmen wenigstens für die Unterstufe noch immer beibehalten können.

Bildung des Auges und der Hand — nach obigem das Ziel des Zeichenunterrichtes — fordert zunächst die richtige räumliche Auffassung und Darstellung der Formen. Worin besteht nun diese? Einerseits doch nur im Vergleichen, beziehungsweise im Abschätzen und Messen, und anderseits im Darstellen, Auftragen und Theilen von Distanzen und Richtungen, sowie auch im räumlich und ästhetisch richtigen Placieren des Zeichenobjectes auf der Zeichenfläche. Kommen nun diese Forderungen beim Zeichnen nach Stigmen zur Geltung? Keineswegs! Der Schüler braucht blos Punkte abzuzählen und eventuell durch Linien zu verbinden. Distanzen, Strecken, Richtungen, kurz, richtige Placirung, Umfang und Theildimensionen des Zeichenobjectes sind ohne Zuthun des Schülers im vorhinein gegeben. Von einer Übung und Bildung des Augenmaßes, von einem relativen Betrachten der einzelnen Theile und somit von einem Bilden des Sinnes für Formenbildung und stilgerechte Ausführung kann also hier nimmermehr die Rede sein.

Wie steht es nun beim Zeichnen nach Stigmen mit der generischen Auffassung und Darstellung der Formen? — Während die räumliche Auffassung und Darstellung der Formen hauptsächlich auf Richtigkeit in den Quantitätsverhältnissen des Zeichenobjectes abzielt, beschäftigt sich die generische Auffassung und Darstellung vorherrschend mit der sachlichen Kenntnis und Erkenntnis der Formen und bezweckt ein auf solcher sachlicher Kenntnis basirtes Zeichnen. Namentlich hierdurch soll mechanischem Nachmalen entgegen gearbeitet und verständnisvolles und selbstständiges Auffassen und Zeichnen angebahnt werden. Angenommen nun, dass der Lehrer nie versäumt das Verständnis der Formen durch natürliche Anschauung und generische Betrachtung vorzubereiten, so bleibt beim Zeichnen nach Stigmen denn doch das Anstreben des Könnens, des sachgemäßen Darstellens ganz unberücksichtigt. Wo hätte

aber das Wort, dass nicht im Wissen, sondern im Können der Wert liege, mehr Bedeutung, als gerade beim Zeichnen? Ebenso entbehrt auch das Wissen durch den Mangel an Anwendung der Klärung und Vertiefung, denn Herders Ausspruch, dass der Griffel den Verstand schärfe, passt sicher auch hieher. Bei Anwendung der Stigmen ist der Schüler also keineswegs bemüssigt, sein Wissen anzuwenden und so dasselbe auf dessen Umfang und Tiefe zu prüfen und zu ergänzen. Ebenso wie die Dimensionen und Distanzen, so sind auch die Formen selbst gegeben. Der Schüler braucht eben wieder nur Punkte abzählen.

Die ästhetische Auffassung nun besteht in einem auf Empirie und Sachkenntnis basirten Urtheile über objective Schönheit. Der höhere Grad des Bewusstseins, das mit dem sinnlichen Empfinden verbundene denkende Empfinden sammt den intellectuellen Gefühlen, welche dasselbe begleiten, macht die humane Auffassung aus. Es ist gar kein Zweifel, dass auch dieser Punkt schon auf der Unterstufe des Zeichnens Berücksichtigung finden soll. Dies wird aber ohne Frage dadurch am besten geschehen, dass der Lehrer vor allem sich bei der Auswahl der Zeichenobjecte und bei deren räumlicher und technischer Ausführung von diesem Gesichtspunkte leiten lässt, und dass ferner der Schüler sich bei der Auffassung und Nachbildung des Zeichenobjectes des Schönen und Unschönen stets bewusst werde, dass er das letztere nicht blos empfinde, sondern auch erkenne.

Nun wird aber auf der ganzen Welt niemand beweisen können, dass der Stoff, der beim Zeichnen nach Stigmen auf der Unterstufe gewöhnlich zur Verwendung kommt, sowie auch die ganze dabei übliche Zeichenpraxis diesen Forderungen entsprechen. Bekanntlich bestehen die ersten Zeichenübungen in der Darstellung der senkrechten, wagrechten und schiefen Richtung, zuerst durch centimeterlange, unverbundene Linien und später durch längere Linien in den verschiedensten Verbindungen. Hiezu tritt dann das Zeichnen von Quadraten, Rechtecken, Kreuzformen u. dgl. Jede derartige Übung umfasst ganze Zeichenstunden und man muss sich angesichts dessen wahrlich verwundern, dass den Schülern trotz alledem die Lust fürs Zeichnen überhaupt noch erhalten bleibt. Die oft fünfzigfache Ausführung desselben Striches oder derselben Elementarform überhaupt, das ewige Einerlei beim Zeichnen von unverstandenen gradlinigen Mäander- und Netzformen, bei welchen Objecten der Schüler in gar keiner Weise geistig beschäftigt ist, wo seine ganze Thätigkeit in einer sich stets gleichbleibenden Handbewegung besteht, wo er weder weiß, was er zeichnet, noch zu einem Urtheile gelangt, wie er gezeichnet hat, — dies alles muss endlich Langeweile und Überdruss erzeugen. Kein äußerlicher Erfolg lohnt ferner die Mühen des Schülers, so sehr der letztere auch nach einem solchen verlangt, so sehr ein solcher auch im Interesse freudigen Weiterarbeitens gewünscht werden muss.

Und so gering der äußere Erfolg, ebenso dürftig der innere. Auch in formeller Beziehung hat der Schüler keinen Gewinn. Augenmaß und sachliches Wissen kommen, wie schon nachgewiesen, bei derartigen Übungen gar nicht in Frage. Aber auch eine Beurtheilung der Linien als selbstständige Zeichenobjecte oder als Theilobjecte zusammengesetzter Formen ist wegen der Kleinheit derselben ganz ausgeschlossen. Der Schüler ist eben auch bei directer Anleitung mit seinem ungeübten Auge nicht instande zu erkennen, ob eine

Richtung von so geringer Dimension durchaus fehlerfrei sei, oder ob dieselbe von der bezüglichen Richtung im Richtungswege abweiche. Aus ähnlichen und noch andern Gründen entfällt auch die Beurtheilung der Linien nach deren Reinheit, Stärke und Farbe. Wo aber kein Urtheil über die Leistung, wo kein Erkennen des Fehlers, da auch keine Verbesserung. Wo bleibt also dann das Urtheil über Wahres und Falsches, das Urtheil über Schönes und Unschönes — die Basis aller Selbstständigkeit?

Die Protectoren der Stigmen meinen, es sei vor allem nöthig, dass der Schüler darin genügende Fertigkeit erlange, Linien von gewisser Länge mit einem Zuge richtig ziehen zu können. Aber abgesehen davon, dass der Schüler diese Fertigkeit beim Zeichnen nach Stigmen nur auf mechanischem Wege erlangt, ohne Urtheil über deren Richtigkeit, ohne nämlich die Linien auf deren Richtigkeit jemals zu prüfen, nur auf dem Wege hundertfacher, ja tausendfacher Wiederholung, so muss auch noch bemerkt werden, dass diese Forderung zum mindesten auf dieser Stufe übertrieben, d. i. mindestens verfrüht ist. Auch wird niemand beweisen können, dass diese Fertigkeit nur bei Anwendung der Stigmen erreicht werden könne.

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass wir ein verständnisvolles und freies Zeichnen auch für die Unterstufe verlangen. An Stelle der jetzt üblichen äusserlichen Hilfsmittel beim Zeichnen, als da sind Stigmen, später Maßstab, Lineal, Zirkel u. dgl. sollen innere Hilfsmittel treten, nämlich Augenmaß, Verständnis der Form und richtiges Urtheil über Schönheit in der Technik der Darstellung.

Nun sei noch erwähnt, dass nicht nur vom didaktischen, sondern auch vom Standpunkte der physischen Erziehung das Stigmenzeichnen verdammt werden müsse. Die punktirten Zeichenhefte, sowie die bei deren Gebrauch übliche Zeichenpraxis sind ebenso wie der Gebrauch quadrirter Rechenhefte oder wie die Verwendung von Schönschreibheften mit Richtungslinien u. dgl. ganz geeignet, die Augen durch Überanstrengung zu ermüden und vorzeitig zu schwächen. Dasselbe lässt sich übrigens auch sagen von andern beliebten Forderungen und Gewohnheiten beim Zeichnen, so namentlich vom Schraffiren, von Doppelcontouren, vom Punktiren, von jeder Häufung kleiner Objecte zu was für einem Zwecke immer u. dgl.

Im Nachfolgenden wollen wir nun jenen Lehrgang skizziren, der an die Stelle des Stigmenzeichnens zu treten hätte. Es ist dies derselbe Lehrgang, der an unserer Übungsschule seit einer Reihe von Jahren eingehalten wird.

Die Schüler zeichnen also auf leeren Blättern. Um die Ziele des Unterrichtes im allgemeinen und jene des Zeichnens insbesondere gleichmäßig anzustreben und dabei doch der kindlichen Eigenthümlichkeit Rechnung zu tragen, besteht der Zeichenstoff namentlich in der allerersten Zeit aus schematisirten Gegenständen aus der nächsten Umgebung des Kindes. Anstatt also die nackte, geometrische Form üben, oder unverständliche Mäander- und Netzformen zeichnen zu lassen, wählen wir als Zeichenobjecte wirkliche Dinge aus der nächsten Umgebung, die sich für diesen Zweck eignen und vielleicht im Sachunterrichte jüngst besprochen wurden, oder die durch die Zeit, durch besondere locale Vorkommnisse oder auch durch ein Geschichtchen für die Kinder momentan besonders interessant sind, beziehungsweise interessant gemacht werden. Das gibt Lust zur Arbeit und lohnt die Arbeit.

Es sei nun die erste Zeichenstunde. Das Zeichenobject sei ein Kreuz und bereits zerlegt, besprochen, u. s. w. Der Lehrer halbirt nun durch Setzen eines Punktes die obere Kante der Schultafel. Beurtheilen der Theilung durch die Schüler, Verbessern, und Messen zur Probe. Nun geschieht dasselbe seitens der Schüler auf den Zeichenblättern. Zum Zwecke der richtigen Beurtheilung jeder Detailleistung, oder auch schon deshalb, dass überhaupt beurtheilt und verbessert werde, muss der Lehrer während der ersten Stunden unbedingt von Schüler zu Schüler treten und die nöthige Anregung und Anleitung geben. Den Schülern mangelt nicht so oft die physische und intellectuelle Fähigkeit zur Beurtheilung und Verbesserung als vielmehr die moralische. Ganz kleine Fehler werden natürlich übersehen, umsomehr dann, wenn der Schüler dieselben trotz eifrigen Prüfens nicht selbst findet. Das Probemessen geschieht mit dem Bleistifte und ist nach eingehender Beurtheilung durch das Auge zulässig. — Auf gleiche Weise wird nun die untere Kante halbirt. Jetzt ist die verlangte Senkrechte fixirt und soll gezeichnet werden.

Dieses Ziehen langer Linien geschieht stets dadurch, dass der Schüler den Richtungsweg dieser Linien durch feine Punkte markirt, die letzteren auf die verlangte Richtung sorgfältig prüft und verbessert und hierauf die verlangte Linie von Punkt zu Punkt oder über diese hinweg fein zieht. Nach abermaliger Prüfung und Correctur wird die Linie, sofern dieselbe nicht etwa blos Hilfslinie ist, etwas stärker nachgezogen. Die bezüglichen Hilfspunkte beim Zeichnen langer Linien sind aber keinesfalls in beliebiger Folge, Entfernung und Anzahl zu setzen; das wäre wieder mechanische Spielerei und Zeitverschwendung. Dieselben sind vielmehr durch fortgesetztes Halbiren oder Dreitheilen der ganzen Länge zu finden und dürfen auch in der allerersten Zeit keine geringere Entfernung voneinander haben, als etwa 3—4 cm. Der ganze Vorgang beim Linienziehen wird natürlich an der Schultafel vorgeführt und im Verlaufe der ersten Wochen so oft als nöthig wiederholt. Zum Zwecke der Correctur tritt der Lehrer wieder von Schüler zu Schüler und fragt eventuell, wo die Linie fehlerhaft sei, worin der Fehler bestehe, um wieviel die Linie von der wahren Richtung abweiche u. s. w. Die Schüler erkennen meistens auch die geringsten Abweichungen, nur achten sie dieselben für zu unbedeutend und würden sie ohne directe Aufforderung nicht berichtigen. Selbstverständlich werden auch betreffs Reinheit, Dicke und Farbe der Linien Correcturen vorgenommen, Weisungen ertheilt, wie es ja allenthalben schon geschieht. Dieser Vorgang beim Linienziehen und Corrigiren muss durch stetes Beobachten desselben zur Gewohnheit werden, bis derselbe mit zunehmender Sicherheit und Gewandtheit der Schüler theilweise von selbst entfällt.

Die Wagrechte wird in ganz gleicher Weise zustande gebracht. Hierauf werden vom Mittelpunkte aus gleiche Stücke abgeschnitten, die abgeschnittenen Endstücke sorgfältig weggewischt und die beiden Linien eventuell nochmals ausgezogen. Eine Stunde wird zum Anfertigen dieses Kreuzes gerade noch genügen und es wäre kaum möglich, in den folgenden Zeichenstunden zusammengesetztere Objecte zeichnen zu lassen, wenn sich die Fertigkeit der Schüler nicht rasch steigern würde, und wenn der Vorgang namentlich mit Rücksisht auf Vormachen, Anleiten und Einzelcorrectur stets so umständlich sein müsste.

Unser erster Zeichencursus beginnt stets mit diesem Achsenkreuze; denn

erstens ist nicht leicht ein einfacheres Object zu finden und zweitens ist dieses Achsenkreuz die Hilfsform und Grundlage für jede folgende Zeichnung. Wären auch die beiden Kreuzbalken in der Zeichnung als Theilobjecte nicht vorhanden, ja, wären dieselben auch als Hilfsformen für die Durchführung der Zeichnung überflüssig, so sind sie doch nöthig zur Bestimmung des Mittelpunktes des Blattes — in welchem Falle dieselben aber später blos gedacht und nicht wirklich gezeichnet werden, — so sind sie doch ferner nöthig als Grundmaß für Umfang und Theildimensionen der ganzen Zeichnung. Der Mittelpunkt des Blattes ist als Mittelpunkt der Zeichnung der stetige Ausgangspunkt bei jeder Zeichnung und die Bestimmung desselben ist an und für sich schon eine tüchtige Übung fürs Auge und eine Mahnung zur Ordnung und Gefälligkeit. Durch den Mittelpunkt des Blattes ist die ganze Zeichnung fixirt, von diesem ist die Stellung jeder Theilform derselben abhängig, gerade so, wie die Hauptmaße und die Theildimensionen durch die Senkrechte im Mittelpunkte und durch deren bezügliche Theilung gegeben sind. Jede Zeichnung beginnt also mit der Bestimmung des Mittelpunktes, dem Ziehen des Achsenkreuzes und mit der erforderlichen Theilung dieser Linien, eventuell einer derselben. Das Hauptmaß, dargestellt durch die Senkrechte, wird in einer gewissen Anzahl von Centimetern, abhängig von der Höhe des Blattes, gegeben und bleibt meist dasselbe.

Als nächstfolgende Zeichenobjecte eignen sich folgende Gegenstände: Grabkreuz, Aufschrifttafel, Leiter, Fensterscheibe (Quadrat), Rechentafel (Rechteck), Brief (Rechteck mit Diagonalen), Fenster, Thür, Tisch, Kasten, Dach u. s. w. Jede dieser Figuren enthält mehrere Senkrechte und Wagrechte, eventuell Schiefe. Die Grundform für eine lange Reihe von Flachornamenten bildet natürlich dann das Quadrat. Der Vorgang aber bleibt sich stets gleich: Mittelpunkt, Achsenkreuz, Quadratseiten, Diagonalen, die bezüglichen Theilungen der Linien oder des inneren Raumes durch hineingesetzte Punkte u. s. w. Die ganze Zeichnung weist auf diese Art keine einzige überflüssige Linie auf; für Proportionalität und Symmetrie der einzelnen Theile und für das richtige Verhältnis der ganzen Zeichnung zur Zeichenfläche ist durch Bestimmung des Mittelpunktes und durch Entwickelung der ganzen Zeichnung von innen heraus stets bestens gesorgt. Ist später die Hauptgrundlage der Zeichnungen das Achteck, das Drei- und Sechseck oder das Fünfeck, so bleibt der Ausgangspunkt dennoch wieder Mittelpunkt und Achsenkreuz, denn alle regelmäßigen Vielecke sind ohne Winkelconstructionen, blos durch einfache Theilungen des Achsenkreuzes mit ganz genügender Genauigkeit zu finden.

Über alle Detailvorgänge beim Zeichnen, über Requisiten und deren Verwendung, über die ganze Schulordnung während der Zeichenstunde u. s. w. soll und braucht hier nicht weiter gesprochen werden. Nur eine Bemerkung sei noch angefügt. Der Hauptzweck des Zeichnens in der Volksschule ist sicher der formale. Es handelt sich also keineswegs darum, dass möglichst viele und möglichst schön ausgeführte Zeichnungen abgeliefert und eventuell bei Prüfungen und andern Gelegenheiten vorgelegt oder ausgestellt werden. Die Hauptsache bleibt immer, dass der Schüler in dem bezüglichen Gebrauche von Auge und Hand immer geschickter und selbstständiger werde. Also nicht der Hauptzweck, wol aber gewisse Gründe anderer Art machen die vollständige

und sorgfältige Ausfertigung jeder Zeichnung wünschenswert. Kein Grund aber spricht dafür, dass der Lehrer die Ausfertigung der Schülerzeichnungen übernehme, dass er dieselben reinige, ausziehe, verbessere u. dgl. Dies zeugt entweder von Unverstand oder von Unehrlichkeit oder von beidem zugleich. Jede Forderung sei den Mitteln des Schülers angepasst; jede Leistung des Schülers spiegle aber dessen physische und intellectuelle Kräfte und bleibe deshalb — eine sittliche That — vor jeder Entstellung bewahrt, wenn auch durch die letztere die Leistung selbst sachlich verbessert würde.

Schließlich seien nun noch einige weniger bedeutende Mängel der elementaren Zeichenpraxis berührt. Hieher gehört vor allem das Schraffiren. In richtiger Anwendung gewinnt die Zeichnung durch dasselbe unstreitig an Plasticität, Deutlichkeit und Ansehen. Da aber, wie schon gesagt, der Hauptzweck des Zeichnens der formale ist, so ist das Schraffiren nur in solchem Umfange und in solcher Ausführung zulässig, als durch dasselbe der formale Zweck gefördert und der sanitäre Standpunkt nicht tangirt d. i. verletzt werde. Wo also eine Schraffirung zur Deutlichkeit der Zeichnung erforderlich ist dort mag dieselbe Anwendung finden, jedoch so, dass die einzelnen Schraffen ungefähr centimeterweit von einander entfernt seien und deren Placirung durch fortgesetztes Halbiren der betreffenden Fläche bestimmt werde.

Noch weniger Zweck und Berechtigung haben Doppelcontouren und Parallelstriche, und ganz und gar verwerflich auf dieser Stufe sind die Schattenlinien. Das bezügliche Warum? kann hier wol entfallen.

Wesentlich und unerlässlich sind dagegen stets räumliche und generische Richtigkeit der Formen, reine, gleichstarke und gleichgefärbte Linien, richtige Placirung und richtiges Verhältnis der ganzen Zeichnung und Reinheit der Zeichenfläche.

Kurzschrift und Volksbildung.

Von Karl Haslbruner-Wien.

Das 19. Jahrhundert verdient wol mehr als jedes andere das Jahrhundert der Volksaufklärung genannt zu werden. Ihm wird einst die Weltgeschichte das anerkennende Urtheil nicht vorenthalten können, dass es mit großartigem Aufwande intellectueller und legislatorischer Kraft bemüht war, den nicht minder großartigen Ideen von echter Humanität und Geistesfreiheit, welche durch die mächtigen Geistesheroen des 18. und vorangegangener Jahrhunderte gelehrt und vertreten wurden, der Allgemeinheit gegenüber zum Durchbruche zu verhelfen. So in Wissenschaft, Kunst und Literatur, so auch in der Politik, im Handel, im Verkehrs- und gewerblichen Leben. Insoweit unter Volk nicht die Gesammtheit der Bewohner eines Staates verstanden wird, insoweit dieser Begriff nur den Theil in sich fasst, welcher übrig bleibt nach Ausschluss jener Schichten, deren Beruf auf mehr oder weniger wissenschaftlichem Boden fußt und insoweit der Begriff allgemeine Volksbildung Anwendung findet auf den bezeichneten Theil des Volkes, ist sie etwas dem 19. Jahrhundert Ureigenes, ein Charakteristikon desselben, sind die für ihre Verwirklichung geschaffenen liberalen Institutionen eine vollständig moderne Schöpfung. Der Grundsatz: „Harmonische Ausgestaltung der gesammten Menschennatur durch naturgemäße Übung und Bildung aller Körper- und Geisteskräfte“ bildet hierbei den Ausgangspunkt. Im weiteren Ausbau jedoch lässt sich eine Richtung nicht verkennen, welche mit der Realisirung dieses obersten Satzes zugleich einen mehr praktischen Zweck zu verbinden strebt und der Volksschule die Aufgabe stellt, nicht nur Menschen und Staatsbürger in ihren Schülern heranzubilden, sondern ganz besonders grundlegend zu wirken für die Heranbildung eines leistungsfähigen tüchtigen Gewerbestandes. Eine wichtige Rolle spielen darum in den obersten Classen der Volks- und Bürgerschule jene Unterrichtsdisciplinen, welche neben der Bildung des Geistes die Aneignung von für das gewerbliche Berufsleben unerlässlichen oder doch sehr wichtigen Kenntnissen und Fertigkeiten bezwecken, wie: das geometrische und Freihandzeichnen, die einfache Buchführung im Anschlusse an die gewerblichen und kaufmännischen Rechnungen, die Geschäftsaufsätze u. s. w. Ein Gegenstand hingegen, der gerade für gewerbliche Kreise, für den geschäftlichen Verkehr einschneidende Bedeutung hat, in der modernen Volks- und Bürgerschule aber gar keine Berücksichtigung erfährt, ist die Kurzschrift.

Trotzdem in Österreich der Lehrplan für allgemeine Volks- und Bürger-

schulen als Ziel des Schreibunterrichtes unter anderem die Aneignung der im gewerblichem Leben vorkommenden Schriftarten normirt, ist es doch bis heute noch nicht gelungen, irgendeiner Kurzschrift Eingang zu verschaffen in das Bereich der Volks- und Bürgerschule. Die daselbst geübten Schriftarten sind die Current-, Latein- und Rondschrift.

Abgesehen von dem in der Neuzeit auftauchenden Verlangen nach einheitlicher Schreib- und Druckschrift, welches übrigens nicht so intensiv hervortritt, dass seine Berücksichtigung officiellerseits baldigst in Aussicht stünde, ist man wol darüber einig, dass die Current- und Lateinschrift das erste Anrecht besitzen, dermalen in der Volks- und Bürgerschule gelehrt und geübt zu werden. Bezüglich der Rondschrift wird es aber gestattet sein, manches Bedenken zu tragen. Für das gewerbliche Leben ist dieselbe von äußerst geringer Bedeutung. Sie ist und wird nie Verkehrsschrift und kann als Zierschrift, wofür sie gilt, ohne bedeutenden Nachtheil durch die Lateinschrift ersetzt werden. Ihr nächster Zweck aber, Vervollkommnung der manuellen Fertigkeit überhaupt, wird durch jede andere Schrift in gleichem oder noch höherem Grade erreicht. Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens darf man darum die Behauptung aussprechen, dass die Kurzschrift in der Bürgerschule als Unterrichtsgegenstand ungleich größeren Wert hätte als die Rondschrift und demzufolge anstatt derselben oder, wenn die Gunst der Verhältnisse es erlaubt, was nebenbei gesagt nicht häufig vorkommen dürfte, neben derselben gelehrt werden sollte.

Uns fällt es nicht bei, in dem Gesagten den Lehrplan der Bürgerschule abfällig kritisiren zu wollen; denn besser als anderen, der Sache ferner Stehenden sind uns die berechtigten Motive bekannt, welche der Einführung einer Kurzschrift in die Bürgerschule bisher entgegenstanden. Die bisher gepflegten und bekannt gewordenen Kurzschriftsysteme sind künstliche und gekünstelte Systeme, voll von complicirten Regeln mit zahllosen Ausnahmen. Die denselben zugrunde liegenden Zeichen für das Alphabet sind nicht so gewählt, dass damit eine lautrichtige und buchstäbliche Schreibung möglich wäre, die Kürzungsregeln aber so verwickelt, dass dem Schüler der Bürgerschule nicht zugemuthet werden konnte, ein derartiges Schriftsystem zu erlernen, Zeit und Kraft zu versplittern, ohne je praktischen Nutzen daraus ziehen zu können.

Soll die Stenographie Gemeingut aller werden, so ist die Möglichkeit buchstäblicher und zugleich lautrichtiger Schreibung Hauptbedingung. Die große Menge der Schreibenden und somit auch der Gewerbtreibenden benützt die Stenographie nicht als Debattenschrift, sondern braucht sie für eine weniger zeitraubende Correspondenz als einfachstes, kürzestes und verlässliches Mittel schriftlichen Verkehres. Als Abbreviaturen können höchstens die auch in der Currentschrift üblichen Kürzungen Verwendung finden. Schwierige Kürzungsregeln, wenn sie auch vollkommen correct angewendet werden, machen jede Kurzschrift für den fremden Leser unverlässlich und eignen sich nicht für die Correspondenz. Die nächste Hauptbedingung aber ist die leichte Erlernbarkeit. Einfach und schlicht als getreues Abbild des gesprochenen Wortes soll das geschriebene alle Laut-Elemente versinnlichen sammt deren Modificationen, welche sich bei der Analyse des Wortes ergeben. Verwandte Laute sollen ähnliche Zeichen, verschmelzbare Laute verschmelzbare Zeichen besitzen.

Heute sind wir in der glücklichen Lage, ein Kurzschriftsystem zu besitzen, welches allen Anforderungen entspricht, die an ein solches gestellt werden müssen, falls es nicht blos Kammerstenographie sondern, auch Volksschrift werden will. Professor C. Faulmann in Wien hat nach mehr als 30jährigem Studium und fast ebensolanger Thätigkeit auf dem Gebiete der Stenographie eine Schrift geschaffen, die Laut- und Buchstabenschrift sowie in gleich vollkommenem Grade Debattenschrift ist. Die Wahl der Zeichen ist bei derselben eine so glückliche, die Verbindungsfähigkeit eine so hohe, die Vocalisation so lautrichtig und consequent durchgeführt, dass man mit Recht sagen kann: in dieser Schrift entspricht das Zeichen der Natur des Lautes. Wie von selbst ergibt sich darum auch jene Verschmelzung der Schriftelemente zum Silben- und Wortbilde, welche der Vereinigung der Lautelemente zur hörbaren Silbe, zum gesprochenen Worte analog ist.*)

Dass aus der großen Verbindungsfähigkeit der Zeichen schon eine bedeutende Schreibflüchtigkeit und Leistungsfähigkeit resultirt, leuchtet ein. Thatsächlich ist es möglich, in vollkommen ausgeschriebener Schrift eine Fertigkeit von 70 bis 75 Wörtern in der Minute ohne verhältnismäßig allzugroße Anstrengung zu gewinnen.

Wie leicht aber die Schrift erlernt werden kann, dafür spricht wol am besten die Thatsache, dass gelegentlich des letzten Preisschreibens, welches der Centralverein für phonetische Stenographie in Wien am 25. Juni 1883 veranstaltet hat, ein Untergymnasiast den Preis für 60 Worte in der Minute erwarb. Derselbe erlernte sie in den Monaten April und Mai 1883 und betheiligte sich am 25. Juni desselben Jahres erfolgreich am Preiswettschreiben.**) In den Cursen, welche der genannte Verein abhält, und welche nicht länger als 2 Monate mit wöchentlich 2 Unterrichtsstunden dauern, findet übrigens regelmäßig nach der 13. oder 14. Unterrichtsstunde ein Probeschreiben statt, welches jedesmal günstige Resultate liefert.

Dieses von Professor Karl Faulmann geschaffene System (phonetische Stenographie, Phonographie oder Faulmann'sche Stenographie genannt) besitzt somit die Eignung Volksschrift zu werden. Es hat das natürliche Anrecht auf allgemeine Verbreitung und ist für den gewerblichen Verkehr geradezu eine Nothwendigkeit.

Es liegt nicht in der Tendenz dieses Aufsatzes, die phonetische Stenographie und ihre Vorzüge als Kammerstenographie gegenüber anderen Systemen nachzuweisen, welcher Nachweis übrigens mit gleicher Leichtigkeit erbracht werden könnte, wie der ihrer Tauglichkeit als Volksschrift. Das Kürzungsverfahren ist höchst einfach und consequent und führt in so kurzer Zeit zu den Resultaten, deren der Berufsstenograph sicher sein will, dass die allgemeine Verbreitung der phonetischen Stenographie als Correspondenz- und Debattenschrift nur eine Frage der Zeit ist. Die schnellste Rede mit den

*) Eine vollständige Darstellung geben: Die „Anleitung zur Erlernung der phonetischen Stenographie" von Karl Faulmann, bei Bermann Johannesgasse 2 in Wien und „Phonographische Unterrichtsbriefe" von Karl Faulmann, ebendaselbst.

**) Es ist zu bemerken, dass für 60 Worte pr. Minute nur solche Concurrenzarbeiten in Betracht kamen, die in ausgeschriebener Schrift (ohne Kürzungsvortheile) abgefasst waren.

einfachsten Kürzungsmitteln nachzuschreiben, so dass dieselbe von jedermann wiedergelesen werden kann, mehr kann kein Stenographie-System leisten, und die phonetische Stenographie leistet das.

Doch kehren wir wieder zur Correspondenzschrift zurück, um die es sich hier handelt. Leicht kann sie von jedem Schüler der Bürgerschule erlernt werden und gibt demselben ein vortreffliches Mittel an die Hand, die vielen Schreibgeschäfte des „papierenen Zeitalters“ wesentlich abzukürzen, unberechnet viel Zeit zu ersparen. Und „Zeit ist Geld“. Wenn dieser Satz nirgends Anwendung fände, so würde er doch sicher für den Gewerbsmann Geltung haben in einer Zeit, in welcher Schnelligkeit beinahe höher angeschlagen wird als Gediegenheit in der Erzeugung; er müsste Geltung haben in einer Zeit, die alles rein Mechanische der Maschine überlässt und in dem Gewerbsmanne nur den geistigen, fachmännischen Motor und tüchtigen Verwalter suchen und sehen will; er müsste endlich gelten in einer Zeit, in welcher das gewerbliche Leben so sehr von der Wissenschaft beeinflusst wird, dass kein Gewerbtreibender mehr für die Dauer zu reussiren vermag, der des edlen Kampfes mit seinen intelligenten Concurrenten sich entschlagen will, um mit althergebrachten Maximen den rapid gesteigerten Anforderungen der Neuzeit zu genügen.

Wir sind der festen Überzeugung, dass die phonetische Stenographie als Unterrichtsgegenstand in der Bürgerschule ungleich größeren Wert hätte als die Rondschrift und würden es darum mit Freuden begrüßen, wenn man sich dazu entschlösse, 1 Semester, etwa im 7. oder 8. Schuljahr, für ihre Erlernung zu verwenden. Es wäre sehr zu wünschen, dass man in pädagogischen und behördlichen Kreisen dieser Schrift gebührende Aufmerksamkeit schenkte, denn sie ist berufen Volksschrift zu werden. Man öffne ihr die Pforten der Schule, das Herz des Volkes wird sie sich selbst erobern und in fernerer Zeit vielleicht (wenn dies überhaupt erreichbar — ?) zuwege bringen, was kein Gesetz zu schaffen vermag, „die Einheit der Schrift“.

Über das Strecken der Schüler.

Von Dr. Otto Dittmar-Nieder-Ohmen.

Die Frage: „Soll der Schüler durch Emporstrecken eines Fingers dem Lehrer anzeigen, dass er eine gestellte Frage zu beantworten gedenkt, oder nicht?“ ist zwar nicht von der Bedeutung der großen Tagesfragen der Pädagogik über die Überbürdung, Schulhygieine, Vorzüge der gymnasialen und realen Vorbildung, Verbesserung der Lehrpläne etc., doch ist sie von größerer Wichtigkeit, als man im ersten Augenblick denken mag, wie es in der Pädagogik viele Dinge gibt, die anfangs nur für kleinliche Pedanterien eines einseitigen Directors oder Schulrathes gelten und schließlich sich als sehr förderlich und wirksam erweisen.

Außerdem kann unsere Frage zuerst ganz überflüssig erscheinen, da eine Einrichtung, die durch die Väter geheiligt und von der Mehrheit der Lehrer der Gegenwart als gut befunden wird, wol nicht schlecht sein kann. Und doch wird eine kleine Untersuchung unserer Frage zeigen, dass sie weder unwichtig noch überflüssig ist.

Schon die Thatsache, dass das Strecken von den verschiedenen Lehrern in größerem oder geringerem Grade als Hilfsmittel der Unterrichtstechnik benutzt wird, ganz abgesehen von den ungleichen Bedürfnissen in den verschiedenen Lehrfächern, dass es in den oberen Classen abnimmt und in der obersten fast ganz verschwindet, muss uns auf den veränderlichen Wert des Streckens aufmerksam machen, worauf eine genaue Untersuchung der Frage zu der Kritik, dem wahren Werte und der richtigen Anwendung des Fingerzeigens führen wird. Wir kommen am schnellsten zum Ziele, wenn wir uns das Bild der „streckenden“ Classe mit den in ihr auftretenden Erscheinungen vorführen und ihm das Bild der „nichtstreckenden“ Classe gegenüberstellen.

Der Lehrer richtet an die Classe eine Frage und lässt dann den Schülern eine hinreichende Zeit zur Perception des Frageinhaltes, zur Production und Reproduction der für die Antwort nöthigen Ideen und Ideenassociationen. Gemäß ihrer verschiedenen Beanlagung, der verschiedenen Intensität ihres Fleißes und ihrer Aufmerksamkeit erheben die Schüler nach und nach, mit größerer oder geringerer Geschwindigkeit, ihre Zeigefinger, um dem Lehrer damit anzuzeigen, dass sie die gestellte Frage zu beantworten gedenken. Es ist also das Strecken eine Art der Verständigung zwischen dem Lehrer und den Schülern, nicht durch die Sprache oder die Schrift, sondern durch ein Fingerzeichen. Gegen diese Verständigung wäre nun an und für sich nichts einzuwenden, wenn sie nicht große Schäden mit sich brächte und bei einer

rationelleren Unterrichtstechnik überflüssig würde. Zunächst wird das Strecken meistens, weil die Lehrer wenig darauf achten, von den Schülern ungleichmäßig ausgeführt. Die einen erheben etwas den Vorderarm und strecken den Zeigefinger, was wol die relativ beste Haltung ist, die der Schüler einnehmen kann. Andere stützen sich, um nicht zu ermüden, auf den Ellenbogen. Wieder andere erheben den ganzen Arm und halten ihn frei oder stützen ihn auf den andern, der seinerseits auf die Tafel gestützt wird. Solchen, die ihre Antwort für unbedingt richtig halten, reicht dies noch nicht aus, um sich dem Lehrer bemerkbar zu machen. Sie erheben den halben oder ganzen Oberkörper, so dass sie halb oder ganz stehend und mit hocherhobenem Arme dem Lehrer auf sehr deutliche Weise ihren guten Willen und ihr sicheres Wissen kund thun. Manche baumeln dabei noch mit dem Oberkörper hin und her, bewegen sich wol auch seitwärts, während andere sich abwechsend stellen und setzen.

Es mag diese Darstellung vielleicht übertrieben erscheinen. Sicher kann man ein solches Classenbild noch täglich sehen, und ich selbst habe solche öfters gesehen und von Bekannten erfahren, dass bei ihren Lehrern eine solche Art des Fingerzeigens gang und gäbe gewesen sei.

Die Schäden, welche das Strecken mit sich bringt, sind wol deutlich genug erkennbar. Zunächst sind von der größten Unannehmlichkeit die Störungen verschiedener Art, die es im Gefolge hat. Die Schüler wechseln fortwährend die Körperhaltung und stören sich dadurch in ihrer geistigen Arbeit, indem die Vorstellungen, die durch das Classenbild erzeugt werden, störend zwischen die zur Production der Antwort nöthigen Vorstellungen treten und diese hemmen oder ganz zurückdrängen. Noch ehe sich der erste Finger erhoben hat, quält schon die Ehrgeizigen und diejenigen, welche zwar nicht nach Ehre geizen, aber doch nach Ansehen unter den Mitschülern und der Achtung des Lehrers trachten, der Gedanke, ob nicht die einen oder andern vor ihnen strecken werden, was sie veranlasst, nach den Concurrenten zu blicken, ob diese schon strecken oder gar vielleicht hoch streckend und hämisch lächelnd nach ihnen schauen. Strecken dann einige, will ihnen die Antwort immer noch nicht einfallen, und sieht wol gar der Lehrer mit einem gewissen, nicht misszuverstehenden Blick nach ihrem Platze, so verwirren sich ihre Ideen und Vorstellungen ganz, und der eine oder andere lässt sich, um seine Ehre zu retten, gar zur Unredlichkeit verführen und streckt, auf gutes Glück hoffend, ohne die Antwort zu wissen; insbesondere dann, wenn er weiß, dass er wahrscheinlich heute nicht gefragt werden wird, indem der Lehrer eine den Unfleiß fördernde Gesetzmäßigkeit der Reihenfolge der Gefragten erkennen läßt, die von den Schülern besser als eine lateinische Regel gemerkt wird.

So wird Neid, Eifersucht, Feindschaft, falscher Ehrgeiz, Unredlichkeit schon auf der Schule geweckt und genährt, wie kann man sich dann noch wundern, wenn sich die gebildete Beamtenwelt in den reiferen Jahren, wo der Kampf um das geistige und körperliche Dasein die einzelnen entfremdet, mit nichts weniger als freundlichen Blicken betrachtet, obwol man äußerlich nur Freundlichkeit für einander hat.

Aber die rein mechanischen Bewegungen der Schüler erzeugen schon störende Vorstellungen durch entstehende Geräusche, komische Körperhaltung, absichtliche komische Bewegungen, auffälliges Sicherheben und Setzen, Auffallendes an der Hand eines Streckenden, ein Ring, ein Däumling etc., welche

zu ganzen Vorstellungsreihen und den verschiedensten Ideenverbindungen führen können, die mit dem Unterrichtsgegenstand nichts mehr gemein haben.

Das Strecken birgt noch deutlichere Nachtheile in sich.

Ist der Herr Lehrer kein gefürchteter, strenger Pädagoge, sondern ein ungefährlicher Herr, oder gar ein sogenannter „guter Onkel“, so kann man sich schon etwas mehr erlauben. Da der Lehrer an den vielen in der Luft schwebenden Armen und Fingern seine lichte Freude hat und unschlüssig dasteht, wen er zuerst zur Antwort auffordern soll, so nehmen die Schüler, welche solches bemerken und ihr Wissen an den Mann bringen wollen, die Stimme zu Hilfe und rufen:

„Ich! Ich! Ich! ! ! ! ! Ich, Herr Doct'r! Herr Doct'r, ich! Herr Profess'r, ich!“ Der Herr Lehrer, Herr Doctor, Herr Professor findet den entstandenen Lärm schließlich selbst unangenehm und fragt endlich den lautesten Schreier, der sich noch auf die Fußspitzen stellte, um die andern zu überragen, worauf wieder eine leidliche Stille eintritt. Nur der Kleine dort, mit den hellen, blitzenden Augen, macht seinem Lehrer noch ein schmollendes Gesicht. Er hatte für heute seine lateinische Regel: panis, piscis, crinis, finis, ..., ganz besonders gut memorirt, und nun hat man ihn übersehen und überhört und muss nun gewärtig sein, dass er den schlecht präparirten „Cimon von Athen“ übersetzen soll, was ihm eine „Schreibübung“ oder gar eine Stunde „Sitzen“ eintragen kann. Und Mama hat doch heute ihren Geburtstag, wo verschiedene Vettern und Basen zu Besuch kommen, auch des Onkels Emil schöne Emma, eine Spazierfahrt im neuen Wagen nach Schönwaldheim vorgesehen ist und die herrlichsten Freuden winken, die der lange Finger und hohe Rücken seines Vordermannes nun ernstlich gefährdet hat.

Doch das Bild der streckenden Classe bietet noch andere Einzelbilder.

Die in der Luft schwebenden Körpertheile dienen nicht nur zur Verständigung zwischen dem Lehrer und den Schülern, sondern bilden auch einen Vorhang, hinter dem sich verschiedenartige, interessante Scenen abspielen. Der eine neckt die Nachbarn oder Vorsitzenden, der andere sagt seinem Nachbar die Antwort vor oder lässt sie sich von ihm vorsagen; ein dritter macht eine schlechte Bemerkung, welche die Lachmuskeln der Umsitzenden reizt; ein vierter zeigt verständnisvoll lächelnd auf die knopflose Taille des Vordermannes; ein fünfter benutzt den Schutz der Streckenden, um sich von einem Freunde das Exercitium auszubitten und schnell einige Fehler zu verbessern; ein sechster murmelt mit Virgil auf den Knieen: „Obstupui, steteruntque comae et vox faucibus haesit“; ein siebenter, ganz besonders fleißiger, schwingt sich gar dazu auf, eine für einen gestrengeren Herrn nöthige Präparation zu machen, oder vielmehr aus dem Heftchen eines guten, zuverlässigen Mitschülers abzuschreiben; eine letzte, mit großem Beharrungsvermögen begabte Abtheilung sitzt stillvergnügt da und freut sich über die vielen in der Luft schwebenden Finger, wissend, dass Schüler genug zu antworten bereit sind, und man sie in ihrem gemüthlichen Dasein nicht stören wird. Man wird mir entgegnen, diese Auswüchse einer schlechten Disciplin des betreffenden Lehrers seien keine Folge der Institution des Streckens und in der nicht streckenden Classe auch möglich. Ich will zugeben, dass auch in der nichtstreckenden Classe solche Dinge nicht gänzlich ausgeschlossen sind, da sie vom Strecken allein nicht abhängen und sich bei einer festen Disciplin des Lehrers großentheils vermeiden lassen.

Aber diese sehr wünschenswerte nicht häufige Disciplinargewalt des Lehrers wird gerade durch die Institution des Streckens gehemmt. Fällt dieses Hilfsmittel der Unterrichtstechnik weg, oder beschränkt man es wenigstens auf ein Minimum, so wird die neue Unterrichtsweise nicht nur das Wissen und Können der Schüler mehr fördern, sondern auch dem Lehrer die Handhabung der Disciplin, die für einen guten Unterricht einer der wesentlichsten Factoren ist, ganz bedeutend erleichtern. Wir wollen nun zeigen, wie die neue Unterrichtstechnik, welche das Strecken im allgemeinen überflüssig macht und das Wissen, Können und die Disciplin der Schüler fördert, beschaffen sein soll.

Da der Schüler nicht strecken soll, so muss er während der ganzen Stunde im wesentlichen dieselbe Körperhaltung beibehalten. Er kann verlangen, dass die Tische, und insbesondere die Sitze, den Anforderungen der Schulhygieine entsprechen. Bei den Sitzen muss man ganz allgemein fordern, dass sie so construirt sind, dass der Sitzende an möglichst vielen Punkten unterstützt wird, damit nicht einzelne Theile des Körpers seine Masse allein zu tragen haben, schnell ermüden und eine Änderung der Haltung zur Folge haben. Wenn auch der hygieinisch gebaute Schulsitz weder ein Ruhebett, noch ein Sofa oder gepolsterter Lehnsessel sein kann, so muss er doch soviel wie möglich das leisten, was ein gutgebauter Lehnsessel für die Unterstützung des menschlichen Körpers leistet. Wir können dann vom Schüler verlangen, dass er auf seinem Platze möglichst in Ruhe verbleibt und nur die nothwendigen Bewegungen ausführt.

Der Lehrer theilt den Schülern ein für allemal mit, dass niemand strecken darf, es sei denn, dass er es besonders wünsche. Er stellt wie oben an die Classe seine Frage und lässt ihr hinreichende Zeit zur Vorbereitung der Antwort. Aber nun erheben sich nicht successive, mit allen möglichen Manipulationen die Finger, sondern alles bleibt unbeweglich und stumm, wie zuvor. Nur die Bewegungen der Augen und das Mienenspiel geben Zeugnis von der geistigen Thätigkeit des Schülers und ihrem Erfolge. Wenn der Lehrer nicht an starker Kurzsichtigkeit leidet, so kann er schon aus dem leuchtenden, festen Blick des einen und dem matten, schwankenden des anderen, wozu für den geübten Lehrer noch andere Indicien kommen, mit einiger Sicherheit schließen, welcher Schüler die Antwort weiß und welcher nicht. Aber er will ja gar nicht wissen, welche Schüler die Frage beantworten können, damit er sie von dem einen oder anderen kann beantworten lassen, er hat ja nicht aufgegeben um abzufragen, sondern er will seine Schüler unterrichten und nun bei der Repetition des in der letzten Stunde Durchgenommenen sich vergewissern, ob die Classe den durchgenommenen Stoff beherrscht oder nicht. Er müsste sich nun eigentlich bei jedem einzelnen Schüler hierüber vergewissern, wenn dies möglich wäre. Da es unmöglich ist, so hat er sich zunächst an diejenigen zu wenden, bei denen er voraussetzen muss, dass sie es infolge ihrer Beanlagung, ihres Fleißes und ihrer Aufmerksamkeit am ersten nöthig haben, in Bezug auf ihr Wissen und Verständnis geprüft zu werden. Wenn also der Lehrer auch die Frage an die ganze Classe stellte, so hatte er sie doch aus ganz bestimmten Gründen für einen ganz bestimmten Schüler vorgesehen, so dass es gänzlich überflüssig ist, dass sich irgendein Schüler zur Antwort meldet. Er wird den einen und keinen andern fragen, vorausgesetzt, dass er nicht aus irgendwelchen, augenblicklich entstehenden Gründen veranlasst wird, einen andern,

als den zuerst vorgesehenen, zu fragen. Da jeder Schüler erwarten muss, dass er der Gefragte sein wird, so kann er durch seine Ruhe nicht veranlasst werden, sich der Unaufmerksamkeit oder der Unthätigkeit zu überlassen, und das um so weniger, wenn der Lehrer einen Schüler nicht zu lange beschäftigt, sondern so schnell, als es nur immer das Wissen und Verständnis des einen erlaubt, zu einem andern übergeht, der wiederum nicht ein irgend beliebiger, sondern aus gegebenen Gründen ein ganz bestimmter ist. — Der Lehrer wird sich hauptsächlich mit einer gewissen Anzahl mittelmäßig begabter Schüler, die bei gutem Fleiß und guter Aufmerksamkeit das Classenziel erreichen können, zu beschäftigen haben. Er muss sich jedoch hüten, die Schüler eine Gesetzmäßigkeit der Reihenfolge erkennen zu lassen, weshalb er die vorgesehene Reihe der zu Fragenden durch kurze Fragen an Schüler der besseren oder geringeren Qualität unterbrechen muss, wobei er aber immer nach einem ganz bestimmten Plane und aus bestimmten Gründen diesen oder jenen fragt; den einen, weil er zur Unaufmerksamkeit neigt, den andern, weil er sich das Memoriren der Vocabeln, des Präpariren eines Schriftstellers zu schenken pflegt etc. Auch bei der Neudurchnahme richtet er seine Fragen aus gegebenen Gründen an bestimmte Schüler, die durch diese oder jene Frage, diese oder jene Entwickelung zuerst und am meisten gefördert werden müssen. Es ist also auch hier das Strecken überflüssig.

Das Fingerzeigen wird auch schon jetzt von manchen Herren vermieden, aber wol nicht mit Bewusstsein. Sie handhaben den Unterricht in anderer Weise als unser obiger Lehrer. Bei ihnen wird das Strecken überflüssig, weil sie nach dem Betreten der Classe das Notenbuch herausziehen, den Bleistift spitzen, in die Tabelle der Schüler sehn und nun die aufrufen, welche die wenigsten Noten haben. Das Strecken ist dann freilich überflüssig. Die Schüler wissen dies sehr wol und bekümmern sich wenig oder gar nicht um die gestellte Frage, die sie ja nichts angeht. Da sie nun das Notenbuch des Herrn Lehrer ebenso genau kennen, wie er selbst, manchmal noch genauer, so ist die Reihenfolge der Gefragten von den Schülern schon im voraus bestimmt, und der Alfred Radtmit, der dort ganz unbehelligt seine mathematischen Aufgaben rechnet, während sein Vordermann von Heinrich dem VIII. von England erzählt, weiß sehr wol, dass ihm erst in vier Wochen wieder die Ehre zutheil wird, da er erst vor acht Tagen die letzte Note bekommen hat.

Dass in dieser Weise das Strecken nicht überflüssig werden darf, ist wol jedem einleuchtend.

Es ist klar ersichtlich, dass die Vertiefung des Unterrichts in der oben dargestellten Weise nicht nur das Wissen und Können der Schüler durch die continuirliche Beschäftigung der ganzen Classe mittelst der Beschäftigung des Einzelnen ganz bedeutend gefördert und durch die Reduction aller Bewegungen und sonstiger störender Factoren auf ein Minimum die Disciplin ein Maximum erreichen muss, weshalb wir der zweiten Unterrichtsweise unbedingt den Vorzug geben müssen, wenn man ihr auch den Vorwurf machen sollte, sie mache die Schüler zu Marionetten, vernichte die Theilnahme am Unterricht, was übrigens ein ganz falscher Vorwurf sein würde, da sie nur die überflüssigen Körperbewegungen vermeiden will, um die geistigen Bewegungen des Schülers auf den Unterrichtsgegenstand zu isoliren.

Ein wesentlicher Factor der zweiten Unterrichtsweise, der zu ihren Gunsten

spricht, ist noch der, dass sie die für die Körpergestaltung und Gesundheit der Schüler normale Körperhaltung am meisten festhalten kann, da sie nicht die Classe in permanenter körperlicher Bewegung, sondern möglichst in Ruhe erhalten will, wobei natürlich der Lehrer seinen Schülern ein für allemal eine normale, hygieinische Körperhaltung zur Vorschrift gemacht haben muss, die bei Strafe nicht geändert werden darf. —

Wir kommen nun zu einigen Fällen, in denen das Strecken zur Verständigung zwischen Lehrer und Schüler gebraucht werden kann.

Wenn der Lehrer sich vergewissern will, wie viel Schüler der Classe eine bestimmte Frage beantworten können, wie viel imstande gewesen sind, eine gestellte Aufgabe zu lösen, welche eine gestellte Frage zuerst beantworten, welche eine Aufgabe am schnellsten lösen können, welche gegen ein Verbot an irgendeinem Orte gewesen sind oder eine verbotene Handlung ausgeführt haben, u. s. w., kann er das Fingerzeichen als Hilfsmittel zur Verständigung benutzen. Es soll aber dann immer auf eine Weise ausgeführt werden, die möglichst wenig Störung verursacht, weshalb der Lehrer die nöthigen Vorschriften, deren genaue Befolgung er unbedingt fordern muss, zu geben hat.

Wenn der Lehrer in der angegebenen Weise, ohne strecken zu lassen, unterrichten will, so ist eine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler der Classe ein unerlässliches Erfordernis. Eine Tabelle, die über die Anlagen, Aufmerksamkeit, den Fleiß, das Betragen (Moral, Disciplin) seiner Schüler die nöthige Auskunft gibt, wird ihm dabei gute Dienste thun. Aber diese Tabelle muss nicht nur in seinem Notizbuche, sondern auch in seinem Kopfe stehen. Ausserdem ist eine genaue Disposition und Präparation für jede Unterrichtsstunde unbedingt nöthig, wobei er sich vor dem Betreten der Classe nicht nur über den zu bringenden Stoff, sondern auch die Methode und die einzeln zu stellenden Fragen und zu Fragenden vollständig im klaren sein muss.

Der Mechanismus des Lehrers, der bei vielen Lehrern zum großen Nachtheile der lernenden Jugend noch zu sehr vorhanden ist, muss dann freilich wegfallen. Es darf dann der Lehrer kein wissenschaftlicher Taglöhner (Monatlöhner) sein, sondern er muss sich mit endloser Geduld und opferwilliger Hingebung seinem Berufe widmen. Und wenn er sich auch nicht durch die Staats- oder Gemeindecasse und zutheil gewordene Stellungen und Ehrenbezeigungen seiner Thätigkeit, seinen Mühen und gehabten Unannehmlichkeiten entsprechend belohnt findet, so wird er doch belohnt durch die Zufriedenheit, die das Bewusstsein der gethanen Pflicht jedem Menschen gibt.

Frankreichs Volksschulwesen der Gegenwart.

Nach Autopsie und auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen dargestellt.

Von L. Haschert-Dresden.

(Fortsetzung.)

III.

Die moralische Erziehung unterscheidet sich durch ihren Zweck und durch ihren wesentlichen Charakter gründlich von den beiden andern Theilen des Programms.

„Der Moralunterricht ist bestimmt, alle Unterrichtsgegenstände der Schule zu vervollständigen und zu vereinigen, zu erheben und zu veredeln. Während die übrigen Studien eine besondere Reihe von Geschicklichkeiten und nützlichen Kenntnissen entwickeln, trachtet diese in dem Menschen den Menschen selbst zu entwickeln, nämlich das Herz, die Intelligenz, das Gewissen."

Infolge dessen bewegt sich die Unterweisung in der Sittenlehre in einer ganz anderen Sphäre, als der übrige Unterricht. Die Gediegenheit der moralischen Erziehung hängt weit weniger von der Bestimmtheit und dem logischen Zusammenhange der gelehrten Wahrheiten ab, als von der Innigkeit des Gefühls, von der Lebhaftigkeit der bewirkten Eindrücke und von der mittheilenden Wärme der Überzeugung. Diese Erziehung bezweckt nicht das Wissen, sondern den Willen auszubilden; sie regt mehr an, als sie beweist, und da sie auf den Gefühlsmenschen einwirken soll, so wendet sie sich mehr an das Herz als an den Verstand; sie geht nicht darauf aus, alle Gründe des sittlichen Thuns zu entwickeln, sondern sucht vor allem dasselbe zu erzeugen, zu wiederholen, aus ihm eine das Leben beherrschende Gewohnheit zu machen. In der Volksschule insbesondere ist dies nicht eine Wissenschaft, sondern eine Kunst, die Kunst, den freien Willen dem Guten geneigt zu machen.

„Der Lehrer ist mit diesem Theil der Erziehung, wie andere zugleich mit ihm, als der Vertreter der Gesellschaft betraut. Die weltliche und auf der Volksherrschaft beruhende Gesellschaft hat in der That das directeste Interesse daran, dass alle ihre Mitglieder frühzeitig und durch unverwischbare Belehrungen mit dem Gefühl ihrer Würde und mit dem nicht minder tiefen Gefühl ihrer Pflicht und persönlichen Verantwortlichkeit bekannt gemacht werden."

Um diesen Zweck zu erreichen, hat der Lehrer nicht etwa eine vollständige theoretische Moral mit einer an dieselbe sich anschliessenden praktischen

Moral zu lehren, als ob er sich an Kinder wendete, denen jeder Vorbegriff des Guten und Bösen abginge. „Die große Mehrheit der Kinder, die zu ihm kommen, hat im Gegentheil schon einen religiösen Unterricht empfangen oder empfängt einen solchen, der sie mit der Idee eines Gottes, Schöpfers der Welt und Vaters der Menschen, mit den Überlieferungen, den Glaubenssätzen und Übungen eines christlichen oder israelitischen Cults vertraut macht. Mittels dieses Cults und unter den ihm eigentümlichen Formen haben sie bereits die Grundbegriffe der ewigen und allgemeinen Sittlichkeit empfangen"; aber diese Begriffe sind bei ihnen noch im Zustande eines erst entstehenden, leicht zerbrechlichen Keimes, noch nicht tief in sie eingedrungen, noch flüchtig und verworren, weit mehr dem Gedächtnis als dem noch kaum geübten Gewissen anvertraut; sie warten darauf, durch eine geeignete Pflege entwickelt und gereift zu werden. Und diese Pflege ist es, welche ihnen der öffentliche Lehrer geben soll.

„Seine Mission ist also eine durchaus begrenzte; sie besteht darin, jene wesentlichen Begriffe der menschlichen Sittlichkeit, die allen Doctrinen gemeinsam und allen civilisirten Menschen nothwendig sind, zu kräftigen und sie, indem er sie in die tägliche Übung einführt, in den Seelen seiner Schüler sich einwurzeln zu lassen. Er kann diese Mission erfüllen, ohne irgendeinem der verschiedenen Glaubensbekenntnisse, mit welchem seine Schüler die allgemeinen Grundsätze der Moral verbinden und vermengen, persönlich zuzustimmen oder entgegen zu treten. Er nimmt diese Kinder so, wie sie ihm kommen, mit ihren Ideen, mit ihrer Sprache, mit dem Glauben, den sie von der Familie erhalten haben, und braucht sich nur darum zu kümmern, wie er sie lehre, aus denselben dasjenige herauszuziehen, was sie vom gesellschaftlichen Gesichtspunkte aus Wertvollstes enthalten, d. h. die Vorschriften einer hohen Sittlichkeit."

Der weltliche Moralunterricht unterscheidet sich daher vom Religionsunterricht, ohne ihm zu widersprechen. Der Lehrer substituirt sich weder dem Priester noch dem Familienvater; sondern er vereinigt vielmehr seine Kräfte mit den ihrigen, um aus jedem Kinde einen rechtschaffenen Menschen zu machen. Er soll ein besonderes Gewicht auf die Pflichten legen, welche die Menschen vereinigen, und nicht auf die Dogmen, welche sie trennen. Jede theologische und philosophische Discussion ist ihm unzweideutig untersagt sowol durch den Charakter seiner Functionen als durch das Alter seiner Schüler und durch das Vertrauen der Familien und des Staats; er concentrirt alle seine Kräfte auf eine Aufgabe von ganz anderer Natur, aber nicht minder schwierig dadurch zu lösen, dass sie ausschließlich praktisch ist, nämlich alle diese Kinder die thatsächliche Lehrzeit des sittlichen Lebens machen zu lassen.

„Später, wenn sie Bürger geworden, werden sie vielleicht durch dogmatische Meinungen getrennt, aber sie werden wenigstens in der Handlungsweise einig sein, um den Zweck des Lebens so hoch als möglich zu stellen, um denselben Abscheu vor dem zu haben, was niedrig und gemein, dieselbe Bewunderung vor dem, was anständig und edel ist, dasselbe Zartgefühl in der Wertschätzung der Pflicht, um nach der moralischen Vervollkommnung zu streben — einige Anstrengungen, die es kostet, um sich vereinigt zu fühlen in diesem allgemeinen Cultus des Guten, des Schönen und Wahren, welcher auch eine Form ist und zwar nicht die am wenigsten reine des religiösen Gefühls."

Damit die sittliche Pflege in der eben auseinandergesetzten Weise begriffen, im Elementarunterricht möglich und wirksam sei, ist eine Bedingung unerlässlich: dass dieser Unterricht das Innerste der Seele treffe, dass er weder nach seinem Ton, noch nach seiner Natur, noch nach seiner Form mit einer eigentlichen Lection zu verwechseln sei. Es genügt durchaus nicht, dem Schüler richtige Begriffe zu geben und ihn mit weisen Grundsätzen auszustatten; man muss dahin gelangen, in ihm Gefühle aufkeimen zu machen, wahr und stark genug, um ihm eines Tags im Kampfe des Lebens die Leidenschaften und Laster überwinden zu helfen. Man verlangt nicht von dem Lehrer, dass er das Gedächtnis des Kindes ausschmücke, sondern dass er sein Herz rühre, es durch eine directe Erfahrung die Majestät des Sittengesetzes fühlen mache. Damit versteht sich von selbst, dass die anzuwendende Mittel nicht denjenigen eines Unterrichtskursus in der Naturwissenschaft oder in der Grammatik ähnlich sein können. Sie müssen nicht nur geschmeidiger und mannigfacher, sondern innerlicher, anregender, praktischer, von einer weniger didaktischen und doch gleichzeitig ernsteren Beschaffenheit sein.

„Der Lehrer kann sich nicht zu sehr vergegenwärtigen, dass es sich für ihn darum handelt, im Kinde das sittliche Gefühl zu bilden, zu schärfen, bisweilen wieder gerade zu richten, es stets zu befestigen. Und um dahin zu gelangen, verfügt der Lehrer, welcher für ein so langes Werk nur so wenig Zeit hat, über kein sichereres Mittel, als die häufige und höchst sorgsame Übung des so zarten Werkzeugs des Gewissens. Er möge sich auf die wesentlichen Punkte beschränken, er bleibe elementar, einfach und klar, gleichzeitig befehlend und überredend. Er muss die Entwickelungen beiseite lassen, die in einem höheren Unterricht ihren Platz finden würden; für ihn beschränkt sich die Aufgabe darauf, im Geist und Herzen des Kindes, das er für das sittliche Leben zu bilden unternimmt, genug schöne Beispiele, genug gute Eindrücke, genug gesunde Ideen, heilsame Gewohnheiten und edle Bestrebungen anzusammeln, damit dieses Kind aus der Schule mit seinem kleinen Erbtheil von Elementarkenntnissen einen noch kostbareren Schatz: ein rechtschaffenes Gewissen davontrage."

„Zwei Dinge werden den Lehrern ausdrücklich empfohlen. Einerseits muss, damit der Schüler von jener Achtung vor dem Sittengesetz, die an sich allein schon eine Erziehung ist, durchdrungen werde, der Lehrer selbst durch seinen Charakter, seine Aufführung, seine Sprache das überzeugendste der Beispiele sein. Ein Lehrer, der ohne Überzeugung, ohne Wärme Lehren vorträgt und von der Pflicht redet, verliert nicht bloß seine Mühe, sondern verschlimmert sogar die Sache. Ein regelrechter, aber kalter, trockener Moralcursus lehrt die Moral nicht, weil er sie nicht lieben macht. Die einfachste Erzählung, worin das Kind einen Ton des Ernstes, ein einziges aufrichtiges Wort auffangen kann, ist mehr wert, als eine lange Reihe maschinenmäßiger Lectionen."

Andererseits wird der Lehrer als eine schlechte Handlung alles zu vermeiden haben, was in seiner Sprache oder in seiner Haltung den religiösen Glauben der seiner Fürsorge anvertrauten Kinder verletzen könnte, alles was ihren Geist in Verwirrung brächte, alles was seinerseits einen Mangel an Achtung oder Zurückhaltung gegen irgendeine Meinung verriethe.

„Die einzige Pflicht, die ihm obliegt — und sie ist mit der Achtung vor

allen Überzeugungen vereinbar — besteht darin, auf praktische und väterliche Art und Weise die sittliche Entwickelung seiner Schüler mit derselben Fürsorge zu überwachen, die er auf ihre Schulfortschritte verwendet; er darf nicht glauben, gegen eins von ihnen seine Schuldigkeit gethan zu haben, wenn er nicht ebensoviel für die Erziehung des Charakters als für die des Verstandes geleistet hat. Nur um diesen Preis wird der Lehrer den Titel eines Erziehers und der Elementarunterricht den Namen einer liberalen Erziehung verdient haben."

Programm.

Kleinkinderclasse: Sehr einfache Gespräche, verbunden mit allen Übungen der Classe und den Erholungspausen. — Kleine erklärte und auswendig gelernte Gedichte. Moralische Geschichtchen erzählt und begleitet mit passenden Fragen, um deren wahren Sinn erkennen zu lassen und, sobald die Kinder denselben begriffen haben, zu bewahrheiten. Kleine Gesänge. — Besondere Sorgfalt der Lehrerin hinsichtlich der Kinder, bei denen sie irgendeinen Fehler oder irgendein angebornes Gebrechen beobachtet hat. —

El.-Cursus: Vertrauliche Unterhaltungen. Lesen mit Erklärungen (Erzählungen, Beispiele, Vorschriften, Parabeln und Fabeln). Belehrung durch das Herz. Praktische Übungen, dahingehend, die Moral in der Classe selbst zu bethätigen

1. durch individuelle Beobachtung der Charaktere, sich Rechenschaft ablegend von den Anlagen der Kinder, um ihre Fehler mit Milde zu corrigiren und ihre guten Eigenschaften zu entwickeln;

2. durch intelligente Anwendung der Schuldisciplin als Erziehungsmittel, wobei man sorgfältig unterscheide die Pflichtverletzung von dem einfachen Verstoß gegen die Schulordnung, den Zusammenhang zwischen Fehler und Strafe begreiflich mache, in der Leitung der Classe das Beispiel einer gewissenhaften Gerechtigkeit gebe, Abscheu vor der Angeberei, der Verstellung, der Heuchelei einflöße, die Freimüthigkeit und Geradheit über alles stelle und daher niemals das freie offene Wort der Kinder, ihre Beschwerden, ihre Bitten etc. entmuthige;

3. durch den beständigen Appell an das sittliche Gefühl und Urtheil des Kindes selbst, indem man die Schüler oft zu Richtern ihres eignen Betragens macht, sie namentlich an sich und andern sittliche und intellectuelle Anstrengung schätzen lässt, indem man es versteht, sie zuerst frei reden und handeln zu lassen, dann aber dahin zu bringen, dass sie selbst ihre Irrthümer oder ihr Unrecht eingestehen;

4. durch die Abstellung (par le redressement) ungeläuterter Begriffe (volksthümliche Vorurtheile und Aberglauben, Hexen- und Gespensterwahn, Einfluss gewisser Zahlen etc.);

5. durch die Unterweisung, die aus den von den Kindern selbst beobachteten Thatsachen zu ziehen ist, indem man sie gelegentlich die traurigen Folgen der Laster merken lässt, von denen sie bisweilen Beispiele vor Augen haben, der Trunksucht, Trägheit, Unordnung, Grausamkeit etc., indem man ihnen ebenso-

viel Mitleid für die Opfer des Bösen einflößt als Abscheu vor dem Bösen selbst. — Ebenso verfahre man mittels concreter Beispiele und Berufung auf die unmittelbare Erfahrung der Kinder, um sie in die sittlichen Bewegungen einzuweihen, z. B. erhebe man sie zum Gefühl der Bewunderung der Weltordnung und zum religiösen Gefühl, indem man sie einige große Schauspiele der Natur bewundern lässt, zum Gefühl des Mitleids, indem man sie auf ein zu linderndes Elend hinweist, ihnen die Gelegenheit zur verschwiegenen Ausübung eines thatsächlichen Acts der Mildthätigkeit bietet, zu den Gefühlen der Dankbarkeit und Theilnahme durch die Erzählung einer Muthprobe, durch den Besuch einer Wohlthätigkeitsanstalt.

M.-Cursus: Unterredungen; Lesen mit Erklärungen; praktische Übungen. — Gleiche Unterrichtsart und Mittel wie im El.-Cursus, nur mit etwas mehr Methode und Bestimmtheit. — Man schließe die Lesestücke und Lectionen aneinander an, um keinen wichtigen Punkt des nachfolgenden Programms auszulassen.

I.

Das Kind in der Familie. Pflichten gegen die Eltern und Großeltern: Gehorsam, Achtung, Liebe, Dankbarkeit. Unterstützung der Eltern bei ihren Arbeiten, Pflege derselben bei Krankheit und im Alter.

Pflichten der Brüder und Schwestern: Gegenseitige Liebe: Beschützung der Jüngeren seitens der Älteren. Wirkung des Beispiels.

Pflichten gegen die Diener: Behandlung derselben mit Höflichkeit und Güte.

Das Kind in der Schule: Fleiß, Gelehrigkeit, Arbeit, Anstand. Pflichten gegen den Lehrer, gegen die Kameraden.

Das Vaterland: Frankreich, seine Größe und seine Missgeschicke. — Pflichten gegen das Vaterland und die Gesellschaft.

II.

Pflichten gegen sich selbst: Der Körper; Reinlichkeit, Nüchternheit und Mäßigkeit; Gefahren der Trunkenheit; Leibesübung.

Die äußeren Güter: Sparsamkeit; Schulden vermeiden; unheilvolle Wirkung der Spielsucht; Geld und Gewinn nicht allzu sehr lieben, Geiz, Verschwendung; die Arbeit (keine Zeit verlieren, Pflicht der Arbeit für alle Menschen, Adel der Handarbeit).

Die Seele: Die Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, niemals lügen! Persönliche Würde; Selbstachtung; Bescheidenheit; nicht blind sein für seine Fehler. Den Stolz, die Eitelkeit, die Gefallsucht, die Leichtfertigkeit vermeiden; sich der Unwissenheit und der Faulheit schämen; Muth in der Gefahr und im Unglück; Geduld und Unternehmungsgeist; Gefahren des Zorns. Behandlung der Thiere mit Milde; sie durchaus nicht unnützer Weise Schmerz empfinden lassen. Gesellschaften zum Schutz der Thiere.

Pflichten gegen andere Menschen: Gerechtigkeit und Nächstenliebe (thut nicht an anderen, das ihr nicht wünschet, dass man euch thue; thut

an andern, was ihr wünschet, dass sie euch thun). Weder dem Leben, noch der Person, noch dem Eigenthum, noch dem guten Namen des Nächsten zu nahe treten. — Wahre Güte, Brüderlichkeit; Toleranz, Achtung vor dem Glauben des anderen.

NB. In diesem ganzen Cursus nimmt der Lehrer als Ausgangspunkt die Existenz des Gewissens, des Sittengesetzes und der Pflicht. Er wendet sich fortwährend an das Gefühl und an die Idee der Pflicht, an das Gefühl und an die Idee der Verantwortlichkeit und unternimmt nicht, durch theoretische Auseinandersetzungen sie zu beweisen.

Pflichten gegen Gott. Der Lehrer ist nicht beauftragt, geflissentlich einen Cursus über das Wesen und die Eigenschaften Gottes zu machen; der Unterricht, den er allen ohne Unterschied geben soll, beschränkt sich auf zwei Punkte:

Zuerst lehrt er sie, den Namen Gottes nie auf leichtsinnige Weise auszusprechen; er verknüpft innig in ihrem Geist mit der Idee der ersten Ursache und des vollkommenen Wesens ein Gefühl der Achtung und Verehrung und gewöhnt einen jeden von ihnen, diese Vorstellung von Gott selbst dann noch mit der nämlichen Achtung zu umgeben, wenn sie sich ihm unter abweichenden Formen seiner eigenen Religion darstellen sollte.

Sodann, und ohne sich mit den besonderen Vorschriften in den verschiedenen Gemeinden zu beschäftigen, legt der Lehrer ein besonderes Gewicht darauf, das Kind begreifen und fühlen zu lassen, dass die erste Ehrfurchtsbezeigung, welche es der Gottheit schuldet, der Gehorsam gegen die Gesetze Gottes ist, dergestalt wie sie sein Gewissen und seine Vernunft ihm offenbaren. —

Obercursus: Unterredungen, Lesen, praktische Übungen wie in den beiden früheren Cursen. Dieser umfasst außerdem in einer regelmäßigen Reihenfolge von Lectionen, deren Aufeinanderfolge und Zahl verschieden sein kann, einen Unterricht in der Moral im allgemeinen und besonders noch in der gesellschaftlichen Moral nach folgendem Programm:

1. Die Familie: Pflichten der Eltern und der Kinder; gegenseitige Pflichten der Herrschaften und Dienstboten; der Familiengeist.

2. Die Gesellschaft: Nothwendigkeit und Wohlthaten der Gesellschaft; die Gerechtigkeit, Bedingung jeder Gesellschaft. Die Solidarität und Brüderlichkeit der Menschen.

Anwendung und Entwickelung der Idee der Gerechtigkeit. Achtung vor dem Leben und der Freiheit der Menschen; Achtung vor dem Eigenthum, vor dem gegebenen Wort, vor der Ehre und dem Rufe anderer; Rechtschaffenheit, Billigkeit, Zartgefühl; Achtung vor den Meinungen und dem Glauben anderer.

Anwendung und Entwickelung der Idee der Mildthätigkeit oder Brüderlichkeit; ihre verschiedenen Grade, Pflichten des Wolwollens, der Dankbarkeit, der Duldsamkeit, der Güte etc. Die Hingebung, höchste Form der Mildthätigkeit; man zeige, dass sie im alltäglichen Leben Platz finden könne.

3. Das Vaterland: Was der Mensch dem Vaterlande schuldet (Gehorsam den Gesetzen, Militärdienst, Disciplin, Hingebung, Fahnentreue). Die Steuer, Verurtheilung jedes Betruges gegen den Staat. Die Stimmabgabe; moralische Verpflichtung zu derselben; sie muss frei, gewissenhaft, uneigennützig, klarbewusst sein. — Rechte, welche diesen Pflichten entsprechen: Persönliche Freiheit,

Gewissensfreiheit, Arbeitsfreiheit, Vereinigungsfreiheit; Bürgschaften der Sicherheit des Lebens und der Güter aller; die Volkssouveränetät. — Erklärung der republikanischen Devise: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. (Jeden Tag 1 Lection von $^1/_2$ Stunde.)

Die obige Darstellung soll einen klaren Einblick in das Programm gewähren, welches gegenwärtig nach allen Seiten hin in der französischen Volksschule Anwendung findet. Wol weiß ich, dass eine Arbeit über jenseitige Zustände auch heute von mancher Seite mit Misstrauen und Unmuth entgegengenommen wird; allein die Wissenschaft ist international und nimmt das Gute, woher es auch komme. Das elektrische Glühlicht mag aus Amerika, England oder Russland zu uns gebracht werden, das ist uns ganz gleich, wenn wir nur eine schönere Beleuchtung erhalten. Warum sollten wir nicht ebenso vorurtheilsfrei sein in Hinsicht auf das für ein weit wichtigeres Gebiet, das der Erziehung und des Unterrichts, Dargebotene? Wie viele begeisterte Anhänger erwarb sich schon der Cultusminister Falk durch den Erlass einiger Verordnungen, die bei genauer Betrachtung für das preußische Unterrichtswesen im ganzen doch von sehr untergeordneter Bedeutung waren!

Die „Emancipation der Schule von der Kirche" war schon 1846, trotzdem dass damals von einer orthodoxen Richtung der Kirche in Sachsen noch gar nicht die Rede sein konnte, das Losungswort fast der gesammten sächsischen Lehrerschaft; in allen Conferenzen des Landes wurde der Entwurf zu der der Regierung und den Kammern zu unterbreitenden diesbezüglichen Petition in ernste Erwägung gezogen und nach deren durch die Herren Professor Dr. Fricke in Leipzig und Gymnasiallehrer Dr. Köchly in Dresden erfolgten Redaction auch eingereicht. Und die Annahme derselben, wenigstens im Princip, war durchaus nicht mehr aussichtslos, als auch die sächsische Regierung die von der Frankfurter Nationalversammlung publicirten Grundrechte zur Reichsverfassung, worin die Trennung der Schule von der Kirche kategorisch verlangt wurde, sanctionirt hatte. Nach Niederschlagung der Aufstände von 1849 und der Einkehr der Reaction ist man hier nicht mehr darauf zurückgekommen. Dagegen haben die intelligentesten Cantone der Schweiz, namentlich Zürich und Genf, die Volksschule zu einer freien, von der Kirche unabhängigen Staatsanstalt erhoben, welchem Beispiele im Jahre 1879 das für so ultramontan verschrieene kleine Belgien nachfolgte, und als bereits ultra montes selbst, in Italien, dahin abzielende Bewegungen sich kundgaben, ergriff auch die französische Regierung die Initiative und verordnete die Verweltlichung der Volksschule.

Mitte März 1884 ist die Annahme des proponirten Schulgesetzes durch die Kammer erfolgt.*)

Sehen wir dasselbe genau an, so finden wir darin einen eminenten Fortschritt und für Frankreich den Beginn einer neuen Epoche in der Geschichte seines Schulwesens. Es ist mit großem Fleiß und sorgfältiger Umsicht durchgeführt und anerkennt die hohe Bedeutung der Volksschule vollständig, so dass Herr L. Bouvier, Oberschulinspector in Genf, die Proclamation desselben als eine That bezeichnet, „welche als das Kraftproduct der aus

*) Siehe Pædagogium, Jahrg. VII, Heft 1, S. 74.

ernsten Studien und gereiften Erfahrungen herausgewachsenen Ideen von Männern zu betrachten sei, die sich seit einer Reihe von Jahren mit der wichtigen Frage des öffentlichen Unterrichts beschäftigten.“ (La Tribune de Genève, 2 Août 1883.)

Die größte Sorgfalt ist der Ausführung der die moralische Erziehung leitenden Grundsätze gewidmet, da man in einem Lande, wo man durch die Fürsorge des Clerus gewöhnt war, die Moral als innigst und unzertrennlich mit der Religion verbunden zu betrachten (tout comme chez nous!), die Überweisung dieses wichtigen Gegenstandes an weltliche Lehrer für eine Ungeheuerlichkeit, ja für eine Ketzerei gehalten haben würde. Daher begegnen wir auch wiederholten zarten Hindeutungen auf Klippen, die der Lehrer zu vermeiden hat, um Conflicten und Vorwürfen vorzubeugen. Für diese Annahme sprechen auch die beiden Circulare, welche Herr Jules Ferry bei seinem Scheiden aus dem Unterrichtsministerium unter dem 18. November 1883 an die Rectoren und Lehrer der öffentlichen Volksschulen richtet, und worin er denselben die genaueste Befolgung der bezüglich des Moralunterrichts gegebenen Andeutungen und Winke nochmals zu erstester Berücksichtigung empfiehlt.

Bei der Frage nach dem Unterschied im Volksschulwesen zwischen hüben und drüben im allgemeinen fällt sofort ins Auge, dass das heutige Frankreich einen großen Vortheil vor uns voraus hat, indem es, auf demokratischer Grundlage fußend und dem allgemeinen Gerechtigkeitsprincip entsprechend, nur **eine** Volkschule besitzt, in welcher die Kinder der Armen wie die der Reichen, die es nicht vorziehen, die ihrigen privatim zustutzen zu lassen, kameradschaftlich nebeneinander sitzen und nach einem einheitlichen Plane unterrichtet werden, sei es in einer kleinen Gemeinde auf dem flachen Lande oder in Paris selbst. Und welchen großen Einfluss eine solche Einrichtung auf einen erziehlichen Unterricht ausüben muss, welche Erleichterung dem Lehrer selbst in seiner so schweren Berufspraxis, wenn er sie sonst ernst nimmt, dadurch zutheil werden dürfte, brauche ich den Lesern dieses Blattes nicht erst zu erläutern.

Diesseits gliedert sich die Volksschule in eine niedere und höhere, in den größeren Städten in Armen- oder (weil man sich das auszusprechen jetzt schämt) Bezirks-, Bürger- und höhere Bürgerschulen mit ebenso verschiedenen Lehrplänen als mit mehr oder weniger splendiden innern Einrichtungen, deren außerordentlicher Aufwand zum großen Theil der Allgemeinheit aufgebürdet wird. Dazu kommt noch die verschiedene äußere Stellung der Lehrer an diesen mannigfaltigen Anstalten den Kindern, Eltern und Collegen gegenüber. „Das eignet sich kaum für eine Armenschule!“ „Du musst nicht denken, du befindest dich in einer gewöhnlichen Bürgerschule!“ Solche und noch ganz andere Dinge kommen vor. Die Consequenzen liegen auf der Hand; sie sind unausbleiblich.

Ein anderer Vorzug ließe sich leicht nachweisen hinsichtlich des Wohnungswechsels seitens der Schüler mit den Eltern, doch sapienti sat.

Verweilen wir noch einige Augenblicke bei dem Programm, so tritt uns zunächst die erweiterte Aufgabe der physischen Erziehung entgegen. In Deutschland findet in dieser Hinsicht bisher nur der Unterricht im Turnen seine Pflege, und wer nicht gerade ein Griesgram ist, kann bei sonst guter Leitung seine Freude daran haben. Freilich wenn innerhalb eines Jahres während der Lection zwei Armbrüche zu constatiren sind, wie dies hier in einer kleinen Anstalt vorgekommen ist, wird von einer solchen Leitung schwerlich

die Rede sein können. Die französischen Knaben turnen mindestens so gut wie die unsrigen, nur bilden die Übungen der Obercurse mehr militärische Vorübungen, um dem Staate Gelegenheit zu bieten, nach Aufhebung des einjährigen Freiwilligendienstes die Militärdienstzeit reduciren zu können. — Für das Turnen der Mädchen, die während der Übungen wie Knaben gekleidet sind in graugelbliche Beinkleider und kurze Bluse von demselben Stoff und roth passepoilirt, würde es freilich gerathen sein, wenn die Herren Exerciermeister von drüben sich ein wenig bei uns, namentlich in Stuttgart umsehen wollten.

Einen großen Fortschritt erblicken wir in der Aufnahme der Handarbeiten in den Rahmen der Elementarschule. Der große Nutzen einer solchen Neuerung hat nicht mehr nöthig nachgewiesen zu werden. Bei uns jedoch wird man jetzt auf eine derartige officielle Neuerung, trotz der bereits erzielten Fortschritte im scandinavischen Norden und in der Schweiz, noch verzichten müssen, da für solche Sachen geeigneten Orts weder Geld noch kaum die gehörige Einsicht vorhanden sein dürfte. Voilà tout!

In Hinsicht auf das intellectuelle Programm ist in Frankreich eine große Umwandlung geschehen, indem die dort sonst herrschende einseitige, gedächtnismäßige Behandlungsweise über Bord geworfen und, um der formalen Bildung möglichst gerecht zu werden, der neuen entwickelnden Methode Platz gemacht hat. Die Bekanntschaft mit unserem Pestalozzi ist jenseits mehr verbreitet, als diesseits die mit Rousseau. Besonders zeigten manche Lehrer ein großes Geschick darin, den Unterricht praktisch zu machen; wiewol auch andere wieder, besonders jüngere, dem Seminar (école normale) erst entwachsene, ihr Lehrtalent durch vieles Selbstsprechen zu documentiren suchten.

Was das Schönschreiben betrifft, so wird dasselbe durch den Formensinn der Nation bedeutend unterstützt und man erblickt viele schöne Handschriften. Gefreut habe ich mich über die gute Haltung von Feder und Körper, und als ich darüber einem Collegen meine vollste Anerkennung aussprach, meinte er, das sei nicht schwer, denn wenn das Kind zur Schule komme, werde ihm der Griffel in die Hand gelegt, dann der Körper in die gehörige Haltung gebracht und gesagt: „So muss man beim Schreiben sitzen und die Feder halten, wenn man ein tüchtiger Mann werden will“, und nach einigen Wochen sei eine Erinnerung selten mehr nöthig.

Der Anfang im Lesen beruht in Frankreich auch heute noch auf dem wechselseitigen System. Während der Lehrer die Vorgeschritteneren mit orthographischen Übungen beschäftigt, führt ein Schüler die letzte Abtheilung mit Benützung an der Wand aufgehängter Lesetafeln in das Lesen von Silben und Wörtern ein. Dass solch rein mechanisches Verfahren einem Freund der analytisch-synthetischen Methode höchst langweilig erscheinen musste, ist selbstverständlich, obgleich ich Belege liefern könnte aus der neuesten Zeit, dass auch bei uns das Handwerkerthum in der Volksschule nicht ersterben kann. Doch mögen dies hier die Ausnahmen sein.

Auf den Unterricht in der Muttersprache wird ein großer Fleiß verwendet und ich stimme durchaus überein mit dem Ausspruch in Schmids Encyklopädie (II, 493): „In Bezug auf Sprachfertigkeit, gewandten und gefälligen Ausdruck leisten die Kinder mehr als in Deutschland“; wenn dort jedoch weiter gesagt wird: „Bei den Stilübungen corrigiren manche Lehrer nur Hefte der vorgerücktesten, etwa 6—8, und lassen diese dann den Rest

durchnehmen“, so findet das jetzt nirgends mehr statt, und die Verordnung vom 27. Juli 1882 sagt ausdrücklich im Art. XVI, 4: „Die schriftlichen Ausarbeitungen werden durch den Lehrer außerhalb der Classe corrigirt.“ Dagegen finden wir auf dem officiellen Stundenplan (emploi du temps) für den Obercursus 3, für den Mittelcursus 4 halbe Stunden verzeichnet, welche zur mündlichen Correctur in der Classe (correction de problèmes) bestimmt sind; gewiss eine nicht tadelnswerte Einrichtung.

Das Rechnen fand in den vorhandenen Anschauungsmitteln (russische Rechenmaschine, durch in einem Glasschranke aufgestellte Gewichte, Hohl- und Längenmaße etc.) reichliche Unterstützung, und die Leistungen der Schüler, namentlich der oberen Abtheilungen, waren ganz bedeutend, das Rechnen nach metrischem System geradezu unübertrefflich. Nur die Methode im Elementarcursus ließ viel zu wünschen übrig. Den jungen Lehrern schien das Zerlegen der Zahlen so fremd zu sein wie den Schülern; die Finger spielten eine Hauptrolle. Ich machte einen von ihnen auf unser diesseitiges Verfahren aufmerksam, der Vortheil leuchtete ihm ein und er versicherte, nun auch so rechnen lassen zu wollen. Was dort Regel zu sein scheint, gehört bei uns wol nur zu den Ausnahmen. Vor einigen Jahren wohnte ich hier der öffentlichen Prüfung einer Privatanstalt bei (bitte, nicht etwa aus Sympathie!), die mir Gelegenheit bot, nach einigen von siebenjährigen Knaben aufgeführten **drei**stimmigen Gesängen eine Lection im elementaren Rechnen zu bewundern, an welche ich lebhaft wieder in Paris und St. Denis erinnert wurde. Als damals der junge Mann nach Absolvirung seiner Musterleistung von einem Collegen auft seine längst quiescirte Methode aufmerksam gemacht wurde, war er ganz erstaun; das Zerlegen der Zahlen und vieles andere war ihm völlig neu. Jetzt ist derselbe wolbestallter Seminarlehrer; Glück auf!

Die Resultate im Zeichnen waren sehr bedeutend und mit höchster Accuratesse und Sauberkeit ausgeführt sowol nach Kupferstichen als nach Reliefmodellen. Die Lehrmittelsammlung war auch hier sehr reich ausgestattet.

Der Unterricht in Geschichte und Geographie, unterstützt durch schöne große Wandkarten, bietet weniger als diesseits, ist aber intensiver, und die Kinder kennen ihr Vaterland besser, als die unsrigen. Auch die graphischen Darstellungen nach dem Gedächtnis wurden von den Kindern recht hübsch, flott und sicher ausgeführt.

Die Naturgeschichte wurde ganz elementar gelehrt und das Neue durch Demonstrationsobjecte zur Veranschaulichung gebracht, welche zum Theil von den Lehrern selbst auf ihren Spaziergängen gesammelt werden, wovon ich mich in St. Denis überzeugen konnte.

Anderes Nebensächliche übergehe ich. Da schon mit dem 15. August die dortigen Ferien eintraten, welche bis zum letzten September anhalten, musste ich meine Besuche, zu denen ich die Autorisation aus dem Ministerium des Unterrichts erlangt hatte, zu meinem Herzeleid einstellen. Die Lehrer fand ich überall gegen mich sehr zuvorkommend und höflich, und sie gaben gern auf ausgesprochene Wünsche ausführlichen Bescheid. Sie zeigten überall, wohin ich kam, gute Anlagen und Begeisterung für ihren Beruf trotz der noch äußerst niedrigen Besoldung. Nur einen habe ich gefunden, der sein Tagewerk, vielleicht weil nicht vorbereitet, mit Unlust trieb, indem er mich fortwährend von der Seite anschielte, als ob er mich ins Pfefferland wünschte.

Was die Haltung der Kinder anlangt, so stimmen meine Beobachtungen mit denen des Herrn Dr. Bücheler in der Encyklopädie von Schmid vollständig überein, wenn derselbe Band II, 491 sagt: „Zu den hervortretendsten Seiten im sittlichen Wesen der Primärschüler möchte fast allgemein zu zählen sein der Sinn für regelrechte äußere Aufführung, für Ordnung und schnellen Verkehr in der Schule, für Höflichkeit und Anstand; zum Herumbalgen und überhaupt zum groben Betragen untereinander findet man bei ihnen in und außer der Schule wenig Neigung." Davon kann man sich schon bei ihren Spielen auf freien Plätzen überzeugen, wobei keins das andere aus Versehen anstoßen wird, ohne pardon! zu sagen. (Bei uns heißt es leider anders.) Ja, wie groß schon ihre Achtung vor dem Gesetz ist, habe ich bei einem Spaziergang im „Parc des buttes chaumont" bemerkt. Ich gehe eines Tags mit meiner Frau in diesen herrlichen Anlagen spazieren. Auf einmal erblicke ich oben an einem Kalksteinfelsen, der mit seinem Fuß bis an den Weg reichte, eine prächtige Helix aspersa, die ich noch nie in der freien Natur lebend gefunden hatte. Ich gab mir vergebliche Mühe, sie mit meinem Schirme herunter zu angeln. Da kamen zwei ärmlich gekleidete Knaben, die ich bat, das Ding mir herunter zu holen. „Wir dürfen nicht", sagten sie, und als ich ihnen 1 Sou = 4 Pf. bot, gingen sie mit einem „das thut uns leid!" ruhig weiter. Beim Hinausgehen aus dem Park erblickte ich eine Warnungstafel, worauf das Übersteigen der niedrigen Barrièren verboten war, und ich war nun doch froh, dass die Knaben meinen Wunsch nicht erfüllt hatten.

Die ganze Schuldisciplin zeigt das Bestreben, durch Erweckung und Nährung des **Ehrgefühls** zum Fleiß und zum guten Betragen anzuspornen. Dazu bedient man sich 1. der bons points, 2. d'un billet de satisfaction, welches den Eltern zugefertigt wird, 3. der Prämien, welche am Schlusse jedes Schuljahres bei einer zu veranstaltenden öffentlichen Feier — mit möglichster Schonung der Schwachen — zur Vertheilung kommen, 4. der Anrede per Vous, monsieur, in dem Obercursus und 5. der Aussicht zum Aufrücken in eine höhere Unterrichtsanstalt, im Unvermögensfalle sogar unentgeltlich auf Kosten des Staates oder der Gemeinde.

Körperliche Züchtigung ist unter allen Umständen untersagt (in der Verordnung vom 18. Juli 1882, Art. XVII aufs neue eingeschärft) und wird bei erstmaliger Übertretung mit Entziehung einer monatlichen Gehaltsrate (der Ärmste!), im Wiederholungsfalle mit Amtsentlassung geahndet. — Einer so gearteten Volksschule gegenüber dürfte freilich unser Militärdienst gerade nicht der geeignetste Schlussstein sein! Auch würde sich drüben wol niemand finden, der — den Muth hätte, solchen Vorschlag zu machen.

Wenn die französische Volksschule mit derselben Rührigkeit ihr Werk fortsetzt, mit der sie es seit wenigen Jahren erst begonnen, so hat sie die deutsche, auch wenn dieselbe noch so sehr bestrebt sein sollte, mit größtem Fleiß ihre heutige Anfgabe zu lösen, in einem Jahrzehnt überflügelt. Ich weiß, was man von vielen Seiten hierzu denkt und sagt, weiß aber auch ebensognt, dass man manches mit großer Mühe erst Gelernte wird wieder vergessen müssen, um zu einem geordneten logischen Denken gelangen zu können.

Doch um den Raum dieser Zeitschrift nicht noch mehr in Anspruch zu nehmen, beendige ich meinen Bericht über die jenseitigen internen Angelegenheiten der Volksschule, bin aber nicht abgeneigt, falls dies gewünscht

werden sollte, später noch über die externen sowie die dortigen Lehrerverhältnisse zu berichten. Nur kann ich mich nicht enthalten, dem freundlichen Leser, dessen Geduld ich schon so lange in Anspruch genommen habe, schließlich noch zu zeigen, wie viel der junge Nachbarstaat seither für das Schulwesen überhaupt gethan, indem ich dem Bericht des Abgeordneten Herrn Jules Roche folgende Daten entnehme: Im Kriegsjahre 1870 kosteten die Schulanstalten dem Staat 32 Millionen Fr.; die Nationalversammlung von 1871 fügte ihnen während ihres Bestandes $5^1/_2$ Mill. jährlich hinzu; 1876 hatte dank der in die Kammern gewählten republikanischen Majorität einen Aufschwung von 11 Mill. zu verzeichnen, und seitdem erreichte das betreffende Budget allmählich 134 Mill. So hat also die Republik in 13 Jahren das ordentliche Unterrichtsbudget um mehr denn 100 Mill. erhöht, ferner den Gemeinden und Departements für den Bau von Schulhäusern und die Anschaffung von Schulmaterial einen Credit von einer halben Milliarde eröffnet, die Unentgeltlichkeit, die Confessionslosigkeit und die Schulpflicht eingeführt, die Schulen auf dem Lande restaurirt und vervielfältigt, die Secundärschulen und Kleinkinderbewahranstalten neu organisirt, landwirtschaftliche und Gewerbeschulen im ganzen Lande eröffnet, die Abendschulen für Erwachsene bedeutend verbessert. — In der letzten Statistik des Kaiserreichs sind 70,441 Lehrer und Lehrerinnen aufgeführt; jetzt gibt es deren 98,000. Im Jahre 1868 konnten von 100 Recruten 78·6, im Jahre 1881 aber schon 86·2 zum mindesten lesen. — Gehe hin und thue desgleichen!

(Fortsetzung folgt.)

Kurze Mittheilungen.

Über den poetischen Wert der Fabel. Unter diesem Titel enthält der unlängst erschienene „Fünfte Jahresbericht über das kgl. Seminar zu Löbau“ (Sachsen), herausgegeben von Dir. Dr. Burckhardt, eine sehr gründliche und wertvolle Abhandlung vom Oberlehrer Schreyer, auf welche wir hiermit aufmerksam machen wollen, weil selbst die vorzüglichsten Programmarbeiten oft wenig bekannt werden.

Die Pädagogik an der Universität Leipzig. Aus Leipzig erhalten wir von competenter Seite folgende Mittheilungen:

Die langjährige, von beispielloser Reclame und Agitation begleitete Wirksamkeit des vor einigen Jahren verstorbenen Professors Ziller an der Universität Leipzig konnte wol in unkundigen Kreisen der Meinung Raum geben, als habe die Bedeutung dieser Hochschule für die Pädagogik überhaupt oder auch nur wesentlich in der Pflege und dem Ausbau des Herbartschen pädagogischen Systems durch Ziller und seine Schüler gelegen; mit dessen Tode aber sei diese Bedeutung erloschen, zumal Ziller bisher keinen Nachfolger seiner akademischen Thätigkeit gefunden habe. In der That ist diese Meinung geflissentlich verbreitet und durch mehrere Schulblätter in Umlauf gesetzt worden, wobei in der Regel noch vorgegeben wurde, außer Stoy und Ziller habe an den deutschen Universitäten die Pädagogik bisher keine Vertreter

gefunden. Alles dies aber widerspricht durchaus den thatsächlichen Verhältnissen. Schon zu Lebzeiten Zillers durfte die Universität Leipzig keineswegs als eine Domäne der Herbart-Zillerschen Pädagogik gelten. Zwar suchte Ziller, zuerst als Privatdocent, später als außerordentlicher Professor, mit großem Eifer seinen Ideen eine weitere Verbreitung zu geben; immer aber konnte er nur einen verhältnismäßig kleinen Theil von Studirenden der Pädagogik um sich sammeln, die bei weitem größere Anzahl derselben begnügte sich mit der Kenntnisnahme seiner Bestrebungen, ohne aber durch dieselben ihren Studien eine einseitige Richtung geben zu lassen.

Als ordentliche Lehrer der Pädagogik an der Universität wirkten schon zu Lebzeiten Zillers und wirken noch heute die Professoren Masius, Hofmann, Strümpell und Eckstein. Die Vorlesungen des Professors Masius, der bereits seit zwei Jahrzehnten den Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik einnimmt, erstrecken sich besonders über Erziehungs- und Unterrichtslehre und Geschichte der Pädagogik. Masius ist zugleich Leiter des Königl. pädagogischen Seminars, dessen Mitglieder sich mit der Bearbeitung pädagogischer Themen und mit praktischen Übungen im Unterrichten beschäftigen. Der Herbartschen Richtung gehört er nicht an, er geht vielmehr seinen eignen Weg.

Professor Hofmann ist der theologischen Facultät zugehörig, liest aber über „Pädagogik und Geschichte derselben" und leitet ein pädagogisches und katechetisches Seminar. Die Mitglieder derselben lernen durch Besuche den Unterricht in den Leipziger Schulen kennen und halten auch selbst Unterrichtsstunden, besonders auch Katechesen über Bibelstellen. Auch Hofmann kann nicht den Anhängern Herbarts beigezählt werden.

Schüler Herbarts ist Professor Strümpell, der „psychologische Pädagogik" vorträgt, worüber ja von ihm ein größeres Werk im Druck vorliegt. Er leitet das „wissenschaftlich-pädagogische Praktikum", von dessen Thätigkeit eine Reihe im Buchhandel erschienener Abhandlungen zeugt. Strümpell ist durchaus kein einseitiger Anhänger der Pädagogik Herbarts, noch weniger aber der Zillers. Er gehört zu den ältesten, persönlichen und angesehensten Schülern Herbarts und hatte längst einen Namen, ehe Ziller auf den Gedanken kam, sich der Pädagogik zu widmen. Übrigens wurde Strümpell von Ziller und seinem Anhang auf das heftigste angefeindet.

Professor Eckstein, der ehemalige Rector der Thomasschule, liest über Gymnasialpädagogik und ist ebenfalls Leiter eines Königl. pädagogischen Seminars. Auch er ist nicht zur Herbartschen Schule zu rechnen. — Die genannten Professoren sind zugleich Mitglieder der Prüfungscommission für Candidaten des höhern Schulamts. Die Examinanden werden entweder in der Section für Gymnasiallehrer, oder in der für Lehrer an höheren Volksschulen, oder endlich in der Section für Fachlehrer in mathematischen und Naturwissenschaften geprüft. Die Examinanden der zweiten Section haben ihre Vorbildung meist auf einem sächsischen Seminare empfangen. Der bei der Wahlfähigkeitsprüfung für Volksschulen erhaltene erste oder zweite Censurgrad berechtigt nämlich seit neuerer Zeit zu akademischen Studien. — Als Beweis dafür, dass die Hochschule das Studium der Pädagogik nicht in die engen Fesseln eines bestimmten Systems zwängt, dürfte auch der Umstand gelten, dass in den letzten Jahren von Studirenden Dissertationen eingereicht und von der Facultät approbirt wurden, die den wissenschaftlichen Wert der Pädagogik

eines Graser, Schleiermacher, Beneke, Dupanloup, Kant u. s. f. zum Thema haben. Auch in der Philosophie ist die Leipziger Universität nicht eine ausschließliche Pflegstätte der Herbartschen Richtung; denn neben den alten, übrigens sehr gemäßigten und deshalb von Ziller heftig angefeindeten Herbartianern Drobisch und Strümpell wirken an ihr Männer, wie Heinze und Wundt, die nicht auf Herbart fußen. Noch weniger aber ist die Hochschule, an welcher Ziller eine transitorische Stelle einnahm, ein Hort für die Herbart-Zillersche Pädagogik. Es sei auch noch darauf hingewiesen, dass dieselbe bisher keinen tiefer gehenden Einfluss auf das Leipziger Schulwesen ausgeübt hat, da dessen maßgebende Leiter dem Zillerschen Systeme gegenüber eine abwartende, wenn nicht ablehnende Haltung einnehmen.

Die Diesterweg-Stiftung stellt für das Jahr 1885/86 folgende Concurrenzaufgabe:

„Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und Diesterweg?"

Für die am meisten entsprechende Bearbeitung ist ein Preis von 500 M. bestimmt; erwünscht ist, dass der Umfang zehn Druckbogen nicht überschreite. Die möglichst deutlich geschriebenen Concurrenzarbeiten sind bis zum 1. Mai 1886 an A. Böhme, Seminarlehrer a. D., Berlin SW., Wilhelm-Straße 3 b, zu senden.

Kehr-Stiftung. In dankbarer Erinnerung der hohen Verdienste, welche sich der am 18. Januar 1885 verstorbene Seminardirector Schulrath Dr. Karl Kehr um das gesammte Volksschulwesen erworben hat, wird durch freiwillige Beiträge seiner Gönner, Freunde und Schüler eine Kehrstiftung gegründet. Die Zinsen dieser Stiftung werden verwendet a) zur Unterstützung solcher Volksschullehrer, deren Gesundheit den Besuch eines Curortes nöthig macht; b) zur Vertheilung von Stipendien an hilfsbedürftige und würdige Seminaristen, vorzugsweise solche der Seminare zu Gotha, Halberstadt und Erfurt. — Angehörige der Kehrschen Familie sind in erster Linie zu berücksichtigen. — Sammlungen für diesen Zweck, sowie etwaige Anträge bezüglich der projectirten Stiftung sind an Herrn Scheibner, erstem Seminarlehrer in Erfurt, zu adressiren.

Ein Lehrerhaus in Wien. In Wiener Lehrerkreisen regt sich ein lebhaftes Interesse für Gründung eines Hauses, welches der Lehrerschaft als Eigenthum gehören, den Vereinen einen festen Versammlungsort, den Collegen aus der Provinz ein gastliches Dach bieten und zur Unterbringung einer Centralbibliothek, einer permanenten Lehrmittelausstellung u. s. w., überhaupt als Mittelpunkt des genossenschaftlichen Lebens der Lehrer dienen soll. Die Herausgeber der Zeitschrift „Schule und Haus", die Herren J. Eichler und E. Jordan, haben sich erboten, dem Unternehmen den Reingewinn ihres Blattes zu überlassen. Es steht zu hoffen, dass dieser wichtigen Sache von der gesammten österreichischen Lehrerschaft die kräftigste Unterstützung gewidmet wird.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Ethik Herbarts.

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

Die Hauptquelle, aus der wir Herbarts Ethik zu schöpfen haben, ist seine „Allgemeine praktische Philosophie“ (Göttingen bei Danckwerts 1808). Aus einem Grunde, der uns bald ersichtlich werden wird, müssen wir aber noch sein „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie“ (4. Aufl. Königsberg bei Unzer 1837) zu Rathe ziehen; erläuternd mag stellenweise auch die „Encyklopädie“ eintreten.

In der ziemlich ausführlichen Einleitung zur „Praktischen Philosophie“ sucht Herbart nachzuweisen, dass die Sittenlehre nicht ursprünglich als Güter-, oder Tugend-, oder Pflichtenlehre behandelt werden dürfe. „Sie alle kennen nichts als den Willen und möchten ihn auf irgend eine Weise zu seinem eigenen Regulativ machen .... Es ist immer nur der Wille, aber keine Würde des Willens, was erreicht wird.“ Diejenigen, welche auf solche Lehren angewiesen seien, würden nicht vorwärts kommen. „Mag man sie reizen durch vorgehaltene Güter, mag man sie ermuntern zum Lebensgefühl ihrer inwohnenden Tugend, mag man endlich sie drängen, die Herrschaft der strengen Pflicht zugleich zu dulden und zu üben: sie werden vielleicht versuchen, was es sein würde, wenn man diesen Aufforderungen folgte; sie werden sich aufmachen, — aber zuletzt unwillig klagen, nicht von der Stelle gekommen zu sein. Ihr Gut bleibt das Ziel ihres Willens; ihre Tugend die Kraft ihres Willens; ihre Pflicht die Herrschaft ihres Willens.“ Wolle man aber eines anderen Willens Ziel und Kraft und Herrschaft dagegen aufstellen, so müsse man etwas Besseres zu sagen wissen, als dass er ein „erster, ein ursprünglicher Wille“ sei, dem eben deshalb die abgeleiteten Willen sich unterzuordnen hätten. „Etwas anderes haben wir zu wecken, das Urtheil über den Willen.“

Und worauf richtet sich dieses Urtheil? „Lasse man denn hinweg von dem Willen — ganz und gar — seine Stärke, sein Thun und alle Grade seines möglichen Wirkens und Leidens im Conflict mit einer gegenwirkenden Kraft und Stärke; lasse man fahren den Gedanken an seine Wirklichkeit, die sich könnte fühlbar machen in der Wirklichkeit: was bleibt übrig? Sein bloßes Was, — sein Bild. Das Bild des Willens ist gebunden, nach Art der Bilder, an das willenlose Urtheil, das in dem Auffassenden hervortritt. Und der Wollende ist ausgesetzt dem eigenen Anblick, worin mit seinem Bilde das Selbsturtheil zugleich erzeugt wird.“

Und welches ist die Bedeutung, die Function eines solchen Urtheils? „Das Urtheil ist kein Wille und kann nicht gebieten. Tadelnd aber mag es fort und fort vernommen werden, — bis vielleicht, den Willen ihm gemäß zu ändern, ein neu erzeugter Wille sich entschließt.“ Jedenfalls aber kümmert sich das sittliche Urtheil nicht um das Dasein des Willens und nicht um sein inneres Getriebe, sondern nur um das eine oder andere Verhältnis desselben: „Ergeht ein Urtheil über ein Wollen, so trifft es dasselbe nie als ein einzelnes Wollen, sondern immer als Glied eines Verhältnisses.“

Solches Urtheilen nun wird von Herbart „sittlicher Geschmack“ genannt. „Wer ist denn Er, der Geschmack? Nichts anderes als der allgemeine Name für Beurtheilungen einzelner Verhältnisse.“ Nur Verhältnisse beurtheilt der Geschmack; denn die Glieder dieser Verhältnisse für sich allein sind sittlich gleichgiltig. „Das Vorgestellte im Geschmacksurtheil muss auch abgetrennt von diesem Urtheil, d. h. ohne Beifall oder Missfallen, lediglich als Gegenstand der Erkenntnis, rein theoretisch vorgestellt werden können, als dasjenige, worauf eben das hinzutretende Urtheil sich richte; dadurch ist es geschieden von dem Angenehmen und Unangenehmen, das nur im Gefühl selbst ergriffen werden kann .... Daraus geht hervor, dass jeder Theil dessen, was, als zusammengesetzt, gefällt oder missfällt, für sich und einzeln genommen gleichgiltig, — mit einem Worte, dass die Materie gleichgiltig, die Form hingegen der ästhetischen Beurtheilung unterworfen sei.“ Es verhalte sich mit der Beurtheilung des Willens ähnlich, wie mit der Auffassung gefallender und missfallender Verhältnisse in der Musik, wo kein Ton für sich allein eine Quinte oder Terz u. s. w. sei, sondern Verhältnisse, Intervalle erst durch das Zusammenklingen von Tönen entstehen. Nach Herbart ist überhaupt das Sittliche eine Art des Ästhetischen, das Gute eine Art des Schönen. In diesem Sinne sagt er in seinem Lehrbuche zur Einleitung:

„Das Schöne und Hässliche, insbesondere das Löbliche und Schändliche, besitzt eine ursprüngliche Evidenz, vermöge deren es klar ist, ohne gelernt und bewiesen zu sein.“ Und in diesem Sinne vergleicht er in seiner „Allgem. prakt. Philosophie“ die Sittenlehre gern mit der Musiklehre, dem Generalbass, als dem einzigen richtigen Vorbild einer echten Ästhetik. „Dieser Generalbass verlangt und gewinnt für seine einfachen Intervalle, Accorde und Fortschreitungen absolute Beurtheilung, ohne irgend etwas zu beweisen oder zu erklären. Nicht anders sollen hier, weiterhin, Verhältnisse von Willen vorgelegt werden, um, gleich jenen Verhältnissen von Tönen, in absoluten Beifall und absolutes Missfallen zu versetzen.“ . . . „Der einzige Unterschied ergibt sich von selbst, dass der Musiker nur nöthig hat, die Töne erklingen zu lassen, um die Verhältnisse vorzulegen; hier aber zu gleichem Zweck Begriffe von Willen mit speculativer Vorsicht werden zu bestimmen sein, da diese Verhältnisse nur im Denken, nicht sinnlich, vernommen werden können.“ Kurz: bei der ethischen Beurtheilung liegen dem Geschmack Willensverhältnisse vor, und dabei entstehen die Geschmacksurtheile (des Beifalls oder Tadels) lediglich aus dem Grunde, „weil jedem vorstellenden Wesen zu jeder Zeit das nämliche vollendete Vorstellen der nämlichen Verhältnisse den gleichen Beifall und das gleiche Missfallen erzeugen musste und fernerhin wird erzeugen müssen.“

Schon aus dieser Grundlegung ergibt sich, und Herbart hebt es weiterhin noch ausdrücklich und mit starker Betonung hervor, dass von einer inneren Einheit seiner Ethik keine Rede sein kann. „Unter der Voraussetzung aber, welche hier allenthalben angenommen ist, und welche sich in der Folge bestätigen wird, dass es mehrere Verhältnisse von Willen gebe, über deren jedes ein ursprüngliches und selbstständiges Urtheil ergeht: folgt aus den vorigen Entwickelungen mit aller Strenge, dass man sich gänzlich des Versuchs zu enthalten habe, die mehreren Urtheile einer Abstraction zu unterwerfen, wodurch ein scheinbar höheres und gemeinschaftliches Princip für sie erkünstelt würde, dem sie unterzuordnen, wo nicht gar, aus dem sie abzuleiten wären. Man wird es sich schon gefallen lassen müssen, in der Wissenschaft, die uns beschäftigt, eine Einheit nicht zu finden, welche, ihrer Natur nach, in ihr nicht liegt, so wenig als sie ihr von außen kann gegeben werden.“

Daher ist auch nicht zu erwarten, dass die Ethik Herbarts eine sichere und harmonische Anweisung zur Führung des praktischen Lebens bieten werde. „Auch daran ist nicht zu denken, dass etwa

die verschiedenen Urtheile des sittlichen Geschmacks den Boden ihrer weltlichen Anwendbarkeit im menschlichen Leben vollständig unter sich getheilt hätten, um nichts unbestimmt zu lassen, nichts auf widersprechende Weise zu bestimmen, sondern einander, wie gute Nachbarn, theils Hilfe zu leisten, theils gehörig zu beschränken. Nichts von dem allen! Das menschliche Leben ist viel zu bunt, als dass die einfachen Willensverhältnisse im voraus wissen könnten, wie sie einander darin begegnen werden. Man würde ihnen vergeblich die kluge Vorsicht anmuthen, welche sich auf Berechnung von Möglichkeiten einlässt. Wie die Klugheit nicht Geschmack, so ist der Geschmack nicht Klugheit." Es lässt sich also erwarten, „dass ein Zusammentreffen verschiedener ursprünglicher Bestimmungen das erzeugen werde, was unter dem Namen: Collision der Pflichten bekannt ist." ... „Was uns vorschwebt, werden wir gern mit dem edlen Namen einer praktischen Idee benennen, um dadurch etwas zu bezeichnen, das unmittelbar geistig vorgebildet und vernommen wird, ohne der sinnlichen Anschauung, oder der zufälligen Thatsachen des Bewusstseins zu bedürfen." Aber unter den Anforderungen und im Gedränge des wirklichen Lebens reicht man mit solchen unmittelbar geistig vorgebildeten Ideen nicht aus, da kommt es auf die richtige Schätzung der Verhältnisse an. „Wenn aber diese Schätzung weder den Begriffen noch dem Gefühl mit befriedigender Genauigkeit gelingt; wenn, obschon sie gelungen sein möchte, dennoch der Druck sittlicher Zweifel weder von der Wissenschaft noch vom Gewissen völlig kann gehoben werden; wenn der Mensch sich zu dem Bekenntnis gedrungen fühlt, dass auch die sorgsamste Erforschung des rechten Weges ihm nur Fehler auf allen Seiten zeige; dass er sich entscheide, ohne sich zu beruhigen, dass seine Wahl ihm selbst missfalle, weil auch das Beste noch nicht gut ist: dann soll wenigstens die allgemeine Achtung, die den Ideen gebürt, gerettet werden." ... „Es wird die praktische Philosophie nicht beschämen, an diesem Orte das Bekenntnis abzulegen, dass sie nicht in dem Sinne auf Allgemeinheit Anspruch machen könne, als ob sie für alle Fälle, die sich im Leben ereignen mögen, eine vollständige Auskunft auszusprechen im Stande wäre. Sie muss allerdings einen jeden an sein Herz — nicht etwa nur zuweilen, sondern auf immer verweisen." —

Wiewol nun solche Geständnisse und Aussichten, wie sie aus der ganzen Grundlegung der Herbartschen Ethik hervorgehen, keineswegs zu einer eingehenden Betrachtung derselben einladen, ja denjenigen, welcher wirklich eine praktische Philosophie, eine Unterweisung für

das sittliche Leben sucht, veranlassen können, nach der Umschau in der Vorhalle auf den Eintritt in den Tempel selbst zu verzichten: so muss doch das wissenschaftliche Interesse und insbesondere die Aufgabe, welche wir uns hier gestellt haben, uns zu einer näheren Betrachtung der Herbartschen Ethik antreiben.

Einer Reihe von Ideen werden wir da begegnen, die Herbart in seiner „Allgem. prakt. Philosophie“ ausführlich darstellt. Um nun den Kern dieser Ideenlehre möglichst unverhüllt und doch in authentischer Echtheit darzulegen, citiren wir wörtlich den Abriss, welchen der Meister selbst in seinem „Lehrbuch zur Einleitung“ bietet.

Auch dort spricht er zunächst in aller Kürze seine Grundanschauung über das Ethische aus. „Alle einfachen Elemente, bemerkt er, welche die allgemeine Ästhetik nachzuweisen hat, können nur Verhältnisse sein, denn das völlig Einfache ist gleichgiltig, d. h. weder gefallend noch missfallend. Die sittlichen Elemente sind gefallende oder missfallende Willensverhältnisse. Es ist aber hier nicht die Rede von dem Willen als einer Seelenkraft (die überall nicht existirt), sondern von einzelnen Acten des Wollens, und von deren Verhältnissen gegen einander. Auch kommt es hier nicht auf eine Erkenntnis an, dass solches und anderes Wollen wirklich vor sich gehe, sondern auf die Begriffe von solchem Wollen, und auf die Beurtheilung der Verhältnisse, welche es bilden würde, wenn es wirklich vorhanden wäre.“

Die Maßstäbe für den sittlichen Wert des Wollens nun erblickt Herbart in seinen praktischen (ethischen) Musterbegriffen oder Ideen, welche er folgendermaßen definirt: „Praktische Ideen oder Musterbegriffe nennen wir die ersten Bestimmungen durch Lob oder vermiedenen Tadel in Ansehung des wollenden Menschen.“ („Kurze Encyklopädie der Philosophie“, 2. Aufl. Halle bei Schwetschke 1841, S. 41.) Solcher Ideen, denen Herbart auch ausdrücklich das Prädicat „ursprüngliche“ ertheilt, gibt es nach ihm fünf: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wolwollen, Recht, Billigkeit (auch Vergeltung genannt). Er charakterisirt sie in folgender Weise (Lehrbuch zur Einleitung S. 115 ff.):

I. „Das erste sittliche Verhältnis, welches sich der wissenschaftlichen Betrachtung darbietet, ist das der Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurtheilung überhaupt. Diese Einstimmung gefällt absolut, ihr Gegentheil missfällt. Der hieraus erwachsende Musterbegriff der Einstimmung kann mit dem Namen Idee der inneren Freiheit bezeichnet werden.“ — Herbart nennt

die innere Freiheit „eine für sich leere Idee“ (S. 120). Daher fügt er ihrer Charakteristik folgende Bemerkung bei: „Der Inhalt, dessen die Idee der inneren Freiheit bedarf, liegt in den nachfolgenden vier praktischen Ideen, welche zusammengenommen diejenige Beurtheilung ausmachen, womit der Wille entweder einstimmt oder nicht.“

II. „Das zweite sittliche Verhältnis ist ein formales; es entsteht, indem ein mannigfaltiges Wollen nach Größenbegriffen verglichen wird. Diese Größenbegriffe sind: Intension, Extension (welches letztere hier so viel bedeutet als Mannigfaltigkeit der von dem Wollen umfassten Gegenstände) und Concentration des mannigfaltigen Wollens zu einer Gesammtwirkung, oder die aus der Extension von neuem entspringende Intension. Durchgängig gefällt hier das Größere neben dem Kleineren; eine Art der Beurtheilung, welche sich im ganzen Gebiete der Ästhetik wiederfindet. Ein absoluter Maßstab, wonach sich der Beifall oder das entgegenstehende Missfallen richten könnte, ist nirgends vorhanden. Allein das in der Vergleichung vorkommende Größere dient dem Kleineren zum Maße, wohin es gelangen müsse, um nicht zu missfallen; und insofern kann man den hervorgehenden Musterbegriff die Idee der Vollkommenheit nennen. Das Wort Vollkommenheit erhält hier einen bestimmten und vermöge eines ästhetischen Urtheils giltigen Sinn, während es gemeinhin die Hülle ist, worin sich die Unwissenheit versteckt, was eigentlich das für eine Fülle sei, wohin ein anderes kommen solle.“

III. „Das dritte Verhältnis besteht zwischen der Vorstellung von einem fremden Willen und dem, entweder einstimmenden oder sich entgegensetzenden, eigenen Wollen. Es ist Befriedigung des fremden Wollens, welche der eigene Wille unmittelbar zu seinem Gegenstande macht. Das so bestimmte Verhältnis ergibt die Idee des Wolwollens oder Übelwollens. Dasselbe Verhältnis ist ganz und gar ein inneres und eingeschlossen in der Gesinnung einer einzelnen Person. Es ist unter allen sittlichen Verhältnissen dasjenige, welches am unmittelbarsten und bestimmtesten den Wert oder Unwert der Gesinnung angibt. Völlig fremd ist hier die Frage nach dem Wolsein, welches aus dem Wollen entspringen könnte; ebenso fremd der Begriff der Passivität, die in der bloßen Mitempfindung liegen würde.“

IV. „Das vierte Verhältnis, ein blos missfallendes, ist das des Streits, zu welchem zwei streitende Personen und ein Gegenstand des Streits erfordert werden. Im Streite liegt kein Übelwollen, denn die beiden Willen sind hier unmittelbar auf den Gegenstand und nur mittelbar wider einander gerichtet. Die Vermeidung des Streits führt

auf die Nothwendigkeit des Rechts, welches seiner Materie nach allemal positiv, d. h. aus willkürlicher Feststellung mehrerer einstimmenden Willen entsprungen ist. Hingegen die Giltigkeit und Heiligkeit alles Rechtes beruht auf dem Missfallen am Streit und kann nicht ohne sehr gefährliche Verwechselungen der Begriffe auf andere Grundlagen gebaut werden."

V. „Das fünfte Verhältnis, ebenfalls blos durch ein Missfallen bezeichnet, entsteht aus absichtlichem Wol- oder Wehethun, insofern dieses blos als eine äußere, zur Ausführung gediehene Handlung, ohne Rücksicht auf den Wert der Gesinnung betrachtet wird. Man erkennt das Verhältnis am leichtesten vermöge der daraus entspringenden Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Die unvergoltene That nämlich (welche unter gewissen näheren Bestimmungen in bloßer Nachlässigkeit bestehen kann), führt den Begriff einer Störung mit sich, die durch die Vergeltung getilgt werde. Hierauf beruhen die Begriffe von Lohn und Strafe, sofern beides verdient ist und nicht etwa als Mittel zu gewissen Zwecken gebraucht wird."

Zu diesem Abriss seiner Ideenlehre bemerkt Herbart: „Hier ist die Reihe der sittlichen Elemente geschlossen." Zur Begründung dieses Satzes führt er, indem er das Ganze recapitulirt, folgendes an (s. Allg. pr. Philos. S. 179 f.): „Das erste Verhältnis fand sich zwischen der Beurtheilung selbst und dem ihr entweder entsprechenden oder nicht entsprechenden Wollen überhaupt; das zweite zwischen den mehreren Strebungen, die schon in einem und demselben wollenden Wesen einander der Größe nach messen; das dritte lag gleichsam auf der Grenze des Fortschritts zu einer Mehrheit von Vernunftwesen, indem es zunächst nur einen vorgestellten fremden Willen mit dem eigenen Willen des Vorstellenden zusammenfasste; das vierte entstand im Zusammentreffen mehrerer wirklicher Willen auf einen äußeren Gegenstand; das fünfte ergab sich aus der absichtlichen That, wodurch ein Wille dem andern Wol oder Wehe bereitet." . . . „Die Voraussetzung zweier wirklicher Willen, die das Verhältnis hervorbringen sollen, ist schon erschöpft. Ohne Absicht zusammentreffend, führen sie die Idee des Rechts, — mit Absicht, die Idee der Billigkeit herbei. Es würden also, des Fortschrittes wegen, mehr als zwei Willen angenommen werden müssen. Aber es ist sehr klar, dass unter den Mehrerern je zwei, mit oder ohne Absicht zusammentreffend, die vorigen Verhältnisse wiederholen; dass demnach nur Complicationen dessen, was sich durch Recht und Billigkeit schon bestimmt findet, zu erwarten wären. So zeigt sich denn, dass die Reihe der einfachen

Ideen geschlossen ist." — Kurz: Herbart meint, die sittlichen Elemente vollständig aufgeführt zu haben, so dass neue nicht mehr zu finden seien.

Dennoch führt er seine Ethik weiter, indem er die praktischen Ideen, welche als ursprüngliche dem Einzelnen gelten, auf die Gesellschaft anwendet. Hierdurch erhält er die fünf abgeleiteten Ideen der beseelten Gesellschaft, des Cultursystems, des Verwaltungssystems, der Rechtsgesellschaft und des Lohnsystems. In ihnen wiederholen sich also die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wolwollens, des Rechts und der Billigkeit (Vergeltung), als Normen des gesammten socialen Lebens. — Es ist für unseren Zweck nicht nöthig, auch diese weiteren Ausführungen der Ethik Herbarts in ihrem ganzen Umfange zu skizziren; doch werden wir aus denselben weiter unten etliche charakteristische Stellen in Betracht ziehen.

Als eine nicht unwichtige Ergänzung des Vorstehenden mögen aber noch folgende Sätze hier Platz finden: „Man fasse die ursprünglichen Ideen zusammen als bestimmend die Sinnesart einer Person und denke diese Person zugleich als Mitglied einer Gesellschaft gemäß den sämmtlichen abgeleiteten Ideen: so ergibt sich der Begriff der Tugend" (Encyklop. S. 42). „Die Tugend kann, als Ganzes, ihrem Begriffe nicht vorangehen. Er ist für sie das Princip der Einheit. Die praktische Philosophie weiß es nicht anders; sie kennt die Tugend nur als ein Vieles, das jedoch vollständig beisammen sein muss, um die innere Freiheit ohne Mangel zu realisiren" (Allgem. prakt. Philosophie S. 371). —

Hiermit glauben wir Herbarts Ethik nicht nur mit voller Treue, sondern auch mit vorläufig genügender Ausführlichkeit vorgeführt, und zur Beurtheilung derselben eine zuverlässige und ausreichende Grundlage gewonnen zu haben. Bevor wir jedoch in diese Beurtheilung eintreten, ersuche ich den geneigten Leser, falls er nicht bereits früher Herbarts Praktische Philosophie eingehend studirt hat, das vorstehende Referat noch einmal achtsam durchzugehen.

Wenden wir uns nun zur Beurtheilung der Ethik Herbarts, so werden wir wol thun, zunächst die einzelnen Ideen und dann erst die gesammte Anlage des Systems ins Auge zu fassen, weil auch hier das Allgemeine aus dem Besonderen verstanden werden muss, und das Ganze mit den Bestandtheilen steht oder fällt.

Bezüglich der fünf Ideen nun werden wir fragen müssen: erstens,

ob sie in logischer (formaler) Hinsicht haltbar sind; zweitens, ob sie materiell (ihrem sittlichen Gehalte nach) den Forderungen des moralischen Bewusstseins entsprechen, oder mit anderen Worten, als Regeln des praktischen Verhaltens gelten können.

Was den ersten Punkt betrifft, so behandelt Herbart seine Ideen als coordinirte Begriffe, indem er annimmt, eine jede bestimme ursprünglich, unmittelbar, selbstständig, unabhängig von den anderen, einen persönlichen Wert. Er hebt dies in verschiedenen seiner Schriften ausdrücklich hervor, meint auch, dass hierüber von altersher ziemliche Übereinstimmung bestehe. Es sei eigentlich an seinen Ideen „wenig Neues“, da sie bereits von Cicero (im ersten Buche de officiis) im Anschlusse an die Stoiker dargelegt seien, was er, mit einigen Umdeutungen, näher nachweist (s. „Encyklopädie S. 70 ff.). Betrachten wir nun die Ideen etwas genauer.

Die innere Freiheit, als das erste sittliche Verhältnis, soll die „Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurtheilung überhaupt“ sein. Da ist nun sogleich zweierlei ersichtlich: erstlich handelt es sich nicht um ein Willensverhältnis im engeren Sinne des Wortes, nicht um ein Verhältnis eines Willens zu einem anderen Willen, sondern um das Verhältnis eines Willens zu einer Beurtheilung, also zu einem Wissen, zu einer Einsicht. Zweitens nicht um ein besonderes, sondern um ein ganz allgemeines Verhältnis, welches daher auch für sich allein ganz unbestimmt ist, während z. B. die Idee des Wolwollens ein besonderes und bestimmtes Verhältnis und zwar ein solches zwischen zwei Willen bezeichnet. Demgemäß nennt Herbart die Idee der inneren Freiheit ausdrücklich „eine für sich leere“ Idee, die ihren Inhalt erst von den vier folgenden erhalten müsse. Es ist also nicht etwa, wie bisweilen irrthümlich gelehrt worden ist, die bloße Überzeugungstreue, die Übereinstimmung des Denkens und Wollens im Individuum, welche Herbart hier im Sinne hat, so dass auch der seinen Vorurtheilen, seiner Thorheit, seinem Wahn, seinem Fanatismus Folgende Beifall verdienen würde. Sondern es handelt sich um die Übereinstimmung des Wollens mit der gesammten richtigen, den ethischen Musterbegriffen entsprechenden Einsicht. „Die innere Freiheit schwebt über allen anderen Ideen; denn sie ist überhaupt, gleichviel ob durch Größe oder durch Wolwollen, oder durch Recht oder durch Billigkeit, — diejenige innere Harmonie einer einzigen Person mit sich selbst, welche zwischen den erkannten Ideen und dem Willen stattfindet“ (Encyklop. S. 250 ff.). Demgemäß nennt Herbart die innere Freiheit

geradezu „die allgemeinste Grundvoraussetzung aller sittlichen Existenz“, auch das „Grundverhältnis zwischen dem Willen und dem Anschauen desselben“, dessen „vollständige Auffassung und Beurtheilung“ sie ist (Encyklop. S. 253). Also: außer der inneren Freiheit soll es noch vier Ideen geben, und jede soll darin bestehen, dass das Wollen mit einem bestimmten Urtheil, einer bestimmten Einsicht harmonire. Wie kann nun daraus, dass der ganze Wille mit der ganzen Beurtheilung (Einsicht) übereinstimme, noch eine fünfte Idee gemacht werden? — Das ist so, als wenn ich behaupten wollte: $4 \times 1 = 5$; denn $1 + 1 + 1 + 1 = 4$, die Addition selbst aber gilt auch 1, macht zusammen fünf. Nach Herbart geben schon die vier Ideen Vollkommenheit, Wolwollen, Recht und Billigkeit den gesammten Inhalt der sittlichen Beurtheilung, das Ganze der ethischen Richtschnur, mit welcher sich der Wille genau deckt, sobald er mit allen diesen Ideen harmonirt; über sie hinaus ist also nichts mehr denkbar.*) Folglich hat die Idee der inneren Freiheit als selbstständiges Element in der Ethik keine Berechtigung; sie ist als solches aus einem logischen Fehler hervorgegangen: aus den vier anderen Ideen richtig abstrahirt, ist sie dann fälschlich denselben wieder coordinirt worden, als ob man den Gattungsbegriff, den man aus vier Arten gewonnen hat, hernach zu einer fünften Art machen könnte, z. B.: Quadrat, Oblongum, Rhombus und Rhomboid sind Parallelogramme, gibt in Summa fünf solcher Figuren.

Sollte der Ausdruck „innere“ Freiheit schlechthin die Übereinstimmung des sittlichen Urtheils und des Wollens in der concreten Person bedeuten, so wäre sie ein blos psychologisches Verhältnis oder Factum, das, weil es an sich moralisch indifferent ist, in die Ethik gar nicht gehört und auch von Herbart, wie oben gezeigt, gar nicht gemeint ist. Es war daher von vornherein ein Fehler, in der praktischen Philosophie überhaupt von „innerer“, d. i. psychologischer Freiheit zu reden, da hier lediglich die sittliche Freiheit in Betracht kommen kann. Freilich aber darf sie nicht als einzelne Idee auftreten, sondern erst bei jener Zusammenfassung aller ethischen Elemente, welche im Hinblick auf die Tauglichkeit zum Handeln den Begriff der Tugend, im Hinblick auf die geistige Verfassung des Handelnden eben den Begriff der sittlichen Freiheit geben.

Auch die Idee der Vollkommenheit erweckt logische Bedenken. Nach dem allgemeinen sittlichen Bewusstsein nämlich kann nur die

*) Dasselbe Verhältnis kehrt in den abgeleiteten Ideen wieder: „Der Staat soll sein eine Rechtsgesellschaft, ein Lohnsystem, Verwaltungssystem, Cultursystem; ist er dies alles, so verdient er den Namen einer beseelten Gesellschaft“ (Encyklop. S. 367).

Vollkommenheit des moralisch guten Willens auf Lob und Beifall Anspruch machen, nicht aber die Vollkommenheit sittlich gleichgiltiger Dinge, noch weniger die Vollkommenheit der Schlechtigkeit und Bosheit. Demnach müsste auch diese Idee, die Herbart ausdrücklich ein „formales" Verhältnis nennt, erst von anderen Ideen Inhalt und ethische Bedeutung empfangen. Und hieraus würde folgen, dass sie der Selbstständigkeit entbehre, also nicht neben anderen Ideen als eine sittliche Grundbestimmung dienen könne. Da sie jedoch von Herbart, wenn auch nicht ohne Schwankungen, in einer eigenthümlichen Weise definirt wird, so dass sie logisch allenfalls gerechtfertigt werden kann, hingegen ethisch sehr bedenklich wird, so werden wir auf sie zurückkommen müssen, um ihre materiale Giltigkeit zu untersuchen.

Die Ideen des Wolwollens und des Rechtes sind die einzigen, welche zu wirklichen Willensverhältnissen führen. Nach der ersteren soll der Wollende seinen Willen einem fremden (wenn auch nur vorgestellten) Willen widmen und zwar activ, da die bloße Mitempfindung als durchaus ungenügend bezeichnet wird. Nach der anderen sollen zwei um einen Gegenstand streitende Willen durch ein positives Übereinkommen den Streit vermeiden, beziehentlich schlichten. Dabei ist nur nicht einzusehen, warum dieses Verhältnis nur negativ, d. i. durch das Missfallen am Streit, nicht auch affirmativ, d. i. durch das Wolgefallen an der Eintracht, bestimmt sein soll. Denn das Gebot: Sei friedfertig, ist doch wol ebenso berechtigt als das Verbot: Streite nicht. Ob übrigens diese Forderungen absolute Giltigkeit haben, das ist noch die Frage.

Die fünfte Idee endlich führt nicht zu einem Willensverhältnis, sondern zu einem Verhältnis zweier Handlungen. Nach Herbart nämlich soll eine absichtlich vollführte Wol- oder Wehethat missfallen, solange sie nicht durch eine gleiche Wol- oder Wehethat vergolten ist, und das Missfallen soll durch Lohn, beziehentlich durch Strafe getilgt werden. Auch hier sieht man nicht ein, warum lediglich das Missfallen an der unvergoltenen That, nicht aber auch das Wolgefallen an der Vergeltung in Betracht kommen soll, ganz abgesehen von der Hauptfrage, ob die Vergeltungstheorie überhaupt eine sittliche Idee genannt werden könne. Dass übrigens Herbart hier, wie in manchen anderen Fällen, sehr stark vom Sprachgebrauche abweicht, indem er statt Vergeltung mit Vorliebe „Billigkeit" sagt, liegt auf der Hand. Seit alter Zeit und noch heute versteht man unter Billigkeit die Milderung des strengen und oft harten Rechtes durch sittliche

Motive, insbesondere durch Wolwollen und Humanität, weil man längst bemerkt hat, dass bei Abfassung positiver Rechtsbestimmungen nicht alle Verhältnisse vorauszusehen sind, auf welche sie Anwendung finden können. Um nun möglichst zu verhindern, dass aus der rücksichtslosen Durchführung starrer, vielleicht auch einseitiger oder veralteter Rechtssatzungen das größte Unrecht entstehe (summum jus summa injuria), hat man es längst als ein Gebot der Rechtspflege erkannt, concrete Fälle nicht lediglich nach dem Buchstaben des Gesetzes, sondern mit Berücksichtigung der eigenthümlichen Sachlage und nach den Aussprüchen des sittlichen Gefühls zu entscheiden. Das ist der Sinn der Billigkeit, die also darauf hinweist, dass die menschliche Weisheit nicht hinreicht, für alle Rechtsfälle im voraus vollständig adäquate Normen aufzustellen, und dass es neben dem Rechte auch noch eine Moral gibt, welche dem lebendigen Bewusstsein und der freien Entwickelung überlassen bleiben muss. Wäre es möglich, für alle menschlichen Handlungen und Unterlassungen untrügliche und genau zutreffende Regeln aufzustellen, so würde der Unterschied zwischen Recht und Moral ganz verschwinden. Doch dies nebenbei; hier war nur hervorzuheben, dass Herbart dem Worte „Billigkeit" eine ganz willkürliche Deutung gegeben hat.

Dass seine Ideenlehre im ganzen schon logisch zu vielen Bedenken Anlass gibt, dass er insbesondere den Grundbegriff „Willensverhältnis" sehr verschieden abwandelt, bald wirklich auf zwei Willen, bald auf einen Willen und eine Einsicht, bald auf zwei Größen ohne moralische Qualität, bald auf zwei äußere Handlungen bezieht, dass also seine Ideenlehre eines klaren Princips und mit ihm der Gleichartigkeit und der logischen Gliederung entbehrt, dies dürfte unbestreitbar sein.

Wenden wir uns nun zum ethischen Gehalte der Ideen Herbarts. Dass die Übereinstimmung des Wollens und Handelns mit dem richtigen sittlichen Urtheil löblich sei, ist allgemein zugestanden, und insofern haben wir gegen Herbarts erste Idee nichts einzuwenden; im übrigen haben wir uns mit derselben bereits oben auseinandergesetzt.

Anders steht es mit der Idee der Vollkommenheit. „Durchgängig gefällt hier das Größere neben dem Kleineren, eine Art der Beurtheilung, welche sich im ganzen Gebiete der Ästhetik wiederfindet." Das ist ein seltsames Urtheil, dem wol nur wenige Denker oder Personen von Geschmack beistimmen werden. Dass ein großes Bild oder ein großes Bauwerk vor einem kleinen, eine Kolossalstatue vor einer

Statuette, ein starker Ton vor einem schwachen, ein volles Orchester vor einem Solospiel u. s. w. ceteris paribus durchgängig den größeren Beifall erhalte oder verdiene, ist einfach nicht wahr, ist eine bloße Fiction Herbarts, nur dazu gemacht, um eine absolute Idee zu gewinnen. Mit der bloßen „Größe“, als welche Herbart ausdrücklich seine Vollkommenheit bezeichnet (s. das Citat auf S. 581), ist nicht einmal ein allgemein ästhetisches, noch viel weniger ein sittliches Musterbild gegeben. Wir müssen hier etwas länger verweilen.

Herbart definirt einmal das fragliche Verhältnis als „das Kommen zum Vollen, d. h. Gelangen zur Vollständigkeit“ (Encyklop. S. 41). Aber worin denn zum Vollen, zur Vollständigkeit? Man sollte meinen: im Schönen, wo es sich um Kunst, oder im Guten, wo es sich um Sittlichkeit handelt. Dazu bedürfte es aber vorher besonderer Bestimmungen, worin denn das Schöne oder Gute bestehe, in der Ethik also solcher Ideen, die nicht blos „formal“ sind, sondern einen specifischen Gehalt haben. Allein Herbart will seiner Idee der Vollkommenheit die Ursprünglichkeit und Selbstständigkeit sichern, und daher bleibt er nicht bei dem Kommen zum Vollen, bei dem Gelangen zur Vollständigkeit, sondern er geht zu Wertbestimmungen über, die mit seinen ethischen Anschauungen schwerlich vereinbar sind. „Die Idee der Vollkommenheit, bemerkt er, wird leicht unrichtig gedeutet, wenn irgend eine andere Idee ihr vorangestellt ist. Sie erscheint nämlich alsdann als vergrößernd, was an sich schon löblich oder unlöblich ist“ (allerdings, weil sie ja „das Kommen zum Vollen“ sein soll). „Ihren eigentlichen Sinn aber findet man da“ (also war Obiges nicht ihr eigentlicher Sinn), „wo das Qualitative noch gänzlich unbestimmt ist, d. h. in demjenigen, was an sich gleichgiltig sein würde, also da, wo blos Kraft, Geschick, Tüchtigkeit, Besonnenheit, Geistesgegenwart gelobt wird, im ganzen weiten Umfange der Wirksamkeit des Menschen auf die äußere Natur, ohne irgend eine Rücksicht auf gesellige Verhältnisse. Diese ursprüngliche Rührigkeit und Rüstigkeit im Wollen und Wirken ist zugleich die Grundbedingung der Tugend, welche man einem schwachen Stamme nicht einimpfen kann“ (Encyklop. S. 71). Aber in der Ethik handelt es sich ja nach Herbarts ausdrücklicher Erklärung nur um den Willen und um Normen, die dem Menschen entweder als Individuum oder als Glied der Gesellschaft gelten. Wie kann also das an sich Gleichgiltige, wie können blos physische, intellectuelle und technische Eigenschaften, die auf Naturanlagen, Übung, Gesundheit u. s. w. beruhen und ebensowol zum Bösen wie zum Guten dienen können, wie kann die bloße Rührigkeit und Rüstigkeit, die sich in der Wirksamkeit des

Menschen auf die äußere Natur ohne alle Rücksicht auf gesellige Verhältnisse zeigt, und die man einem schwachen Stamme nicht einimpfen kann — zur sittlichen Würde erhoben und als ethisches Musterbild aufgestellt werden? Was hilft in der Ethik die Größe, wo die sittliche Qualität fehlt? — Das sittlich Gleichgiltige — und eben dies legt Herbart seiner Vollkommenheit zu Grunde — bleibt sittlich gleichgiltig, wie groß oder wie klein es auch sei, und welche anthropologische, oder ethnographische, oder ökonomische, oder politische Bedeutung es auch haben möge. Soll es gleichwol in die Ethik gezogen werden, so kann nicht, wie bei Herbart, die durch ursprüngliche Musterverhältnisse (Ideen) bestimmte selbstständige Würde des Willens der Fundamentalgedanke sein. Größe kann nur bedingungsweise, nicht absolut, eine sittliche Wertbestimmung geben, nämlich nur da, wo ein guter Wille zu messen ist. Sonst müsste auch der vollendete Bösewicht, etwa ein zehnfacher Raubmörder unsers Zeitalters, oder ein Franz Moor, oder ein Nero, oder gar der Teufel selbst, neben einem Anfänger oder Stümper in der Schlechtigkeit, unseren sittlichen Beifall erwecken. Denn „durchgängig gefällt hier das Größere neben dem Kleineren."

Da die Sache wichtig ist, so führen wir noch die Hauptstellen aus Herbarts „Allgem. prakt. Philos." über die Idee der Vollkommenheit an (Seite 87 ff.). „Das Gewollte muss hinweggedacht werden; es fragt sich, was in den Willen, den bloßen Activitäten, Strebungen — noch für das Urtheil übrig bleibe . . . . Blos das Größenverhältnis werde aufgefasst zwischen dem Minder und dem Mehr der Activität, zwischen der matteren und der kräftigeren Regung. Die Beurtheilung, wohin diese Auffassung führt, ist den Menschen nur gar zu geläufig. Sie werden geblendet von der Stärke und ihr Auge wird stumpf gegen das Unrecht, die Unbilligkeit und das Übelwollen. Das Schwächere, was es sei, genau zu bemerken, ist ihnen nicht der Mühe wert; es unterliegt, wie in der That, so in ihrer Meinung, — weil es das Schwächere ist. Keine Frage: im bloßen Größenverhältnis gefällt das Stärkere neben dem Schwächeren, missfällt das Schwächere neben dem Stärkeren." Das ist erstens nicht wahr; denn nicht jedes stärkere Licht gefällt neben dem schwächeren, nicht jeder stärkere Ton neben dem schwächeren, nicht jeder stärkere Zorn neben dem schwächeren, nicht jede stärkere Begierde neben der schwächeren u. s. w. Zweitens aber tadelt Herbart offenbar selbst die sittliche Beurtheilung, die seiner Idee der Vollkommenheit entspricht, und die „den Menschen nur gar zu geläufig" ist. Dennoch sagt er weiter: „Wie es das Wort erfordert

und das Verhältnis selbst es mit sich bringt, ist hier die Vollkommenheit blos quantitativ bestimmt. Eine Reflexion, welche den Größenbegriff fallen lässt und blos die Qualität behält, findet deshalb an der Stelle des Vollkommenen und Unvollkommenen oft das gänzlich Gleichgiltige, wo nicht das Missfällige. Denn es ist schon erinnert, dass die Elemente des Größenverhältnisses ihrer Beschaffenheit nach in anderen Verhältnissen ganz anderen Schätzungen unterworfen sein können.“ Also Collisionen der Ideen unter einander! Die eine widerspricht der andern; was diese lobt, tadelt jene. Wie soll sich da der Mensch zurechtfinden? — „Die innere Freiheit läuft am meisten Gefahr, als bloße Vollkommenheit zu gefallen; indem nämlich die Harmonie zwischen der Vorbildung und Nachbildung durch Einsicht und Folgsamkeit leicht als Verdoppelung, demnach als Verstärkung, aufgefasst wird.“ (?) „Dieser Fehler muss begegnen, sobald der specifische Unterschied zwischen Geschmack und Begehrung aus den Augen gelassen, sobald das Ungleichartige für gleichartig genommen ist. Daher der Stolz, der manchmal in Sittenlehren und in Charakteren hervorspringt und das als Größe gelten und bewundern macht, was als reine Trefflichkeit einen eigenthümlichen Beifall verlangt.“ Dunkel ist der Rede Sinn. Was soll man aus diesen Sätzen machen? — „Indem umgekehrt die Idee der Vollkommenheit in die Beziehung mit der inneren Freiheit eingefügt wird, trifft sie hier zusammen mit den andern Ideen, durch welche ihre praktische Bedeutung modificirt wird. Zugleich modificirt sie die praktische Bedeutung jener andern Ideen. Die Vollkommenheit ist blos formal, und in ihre Form passt jede Materie, die des Mehr oder Minder fähig ist. Was an sich gefällt oder missfällt, das kann auch als ein Größeres oder Kleineres mehr oder minder gefallen oder missfallen.“ (Ganz richtig!) „Wenn nun das größere Missfallende, als Größeres, gefällt“ (?) „so entsteht ein scheinbarer Widerspruch in der praktischen Bedeutung der Ideen“ (blos ein scheinbarer?); „aber nur solange man in der Abstraction bald die bloße Größe, bald das bloße Was dieses Größeren ins Auge fasst. Denn der offene volle Blick auf das Ganze empfängt das durch die ganze Größe vervielfältigte Missfallen, dessen Nachdruck durch die blos quantitative Vergleichung nicht kann aufgewogen werden.“ Wenn also die Größe das Missfallen steigert, kann sie dann einen absoluten Beifall erwecken, einen ursprünglichen und selbstständigen Musterbegriff constituiren? — Der bezeichnete Widerspruch wird hier einfach dadurch gelöst, dass „die blos quantitative Vergleichung“, also die Idee der Vollkommenheit, außer Kraft gesetzt wird. Und so

gelangt Herbart nach allerlei Windungen wieder zu seiner grundlegenden Anschauung, dass bei der Beurtheilung des Willens ganz und gar hinwegzulassen sei „seine Stärke, sein Thun und alle Grade seines möglichen Wirkens und Leidens im Conflicte mit einer gegenwirkenden Kraft und Stärke“ (s. oben), womit denn die Idee der Vollkommenheit als eine unter fünfen hinfällig wird.

Die Idee des Wolwollens ferner soll darin bestehen, „dass der eigene Wille die Befriedigung des fremden Wollens unmittelbar zu seinem Gegenstande macht“. Und: „völlig fremd ist hier die Frage nach dem Wolsein, welches aus dem Wolwollen entspringen könnte“. Zugleich soll diese Idee „am unmittelbarsten und bestimmtesten den Wert oder Unwert der Gesinnung angeben“. — Die letztere Bemerkung wirft einigen Schatten auf die übrigen Ideen, die also nicht so unmittelbar und bestimmt den Wert oder Unwert der Gesinnung angeben.

Bezüglich der Idee des Wolwollens selbst aber wird sich jedermann fragen: Warum soll mein Wille verbunden sein, sich der Befriedigung eines beliebigen fremden Willens zu widmen? — Herbart gibt hierüber keine Auskunft. Ja, er lehrt einmal das gerade Gegentheil dessen, was er hier fordert. Um zwei Willen handelt es sich, von denen der eine dem anderen sich fügen soll. Nun zeigt aber Herbart (Encyklop. S. 48 f.), dass der Wille A nicht deswegen eine Autorität über den Willen B haben könne, weil er ein Wille sei. Denn „der Unterschied (dass ein Wille gebieten, der andere dienen müsse) kann nicht aus der Gleichheit folgen, also kann A nicht deshalb die Autorität, welcher B sich fügen soll, besitzen, weil A ein Wille ist.“ So argumentirt Herbart da, wo er die Kantsche Autonomie des Willens und die Begründung der Sittenlehre auf ein Pflichtgebot widerlegen will. Wo er aber eine absolute Idee aufstellen will, da behauptet er, der eigene Wille müsse sich dem fremden Willen fügen, eben deshalb und nur deshalb, weil dieser ein Wille sei.

Wenn ich also etwa in der Nacht ein verdächtiges Subject eine Leiter an ein fremdes Haus legen sehe und mir denke: dieser Mensch will einsteigen und stehlen, er wünscht nicht gestört, lieber unterstützt zu sein: dann darf ich keinen Lärm machen, ihn nicht hindern, muss ihm vielmehr die Leiter halten und sonst behilflich sein, gleichviel, ob er nachher seine Beute ruhig genießen, oder ob er ins Zuchthaus kommen wird. Doch, kann man einwenden, du kannst dir ja vorstellen, dass der Eigenthümer, welcher bestohlen werden soll, auch einen Willen hat, nämlich den, sein Eigenthum zu behalten; widme dich also diesem fremden Willen, vertreibe den Dieb oder rufe den Eigenthümer oder

Polizei herbei. Aber mein Wille soll sich ja jedem vorgestellten fremden Willen unmittelbar widmen. Welchem also? Doch wol dem, der sich am unmittelbarsten zeigt, und das ist der des Diebes; jedenfalls kann ich, wenn zwei oder mehrere widersprechende Willen gegeben sind, mich nur dem einen oder dem anderen widmen. Gesetzt: ich sehe einen Bettler, welcher ein Haus in Brand zu stecken Anstalt macht, weil ihm der Herr desselben die verlangte Gabe verweigert hat. Soll ich ihn hindern? Nein, denn die Idee des Wolwollens gebietet vielmehr, seinem Willen Vorschub zu leisten, ihm also nöthigenfalls in seinem Werke behilflich zu sein. Das ergibt sich unmittelbar. Aber dennoch könnte ich mir auch den Willen des Hauseigenthümers vorstellen. Worauf aber wird dieser Wille gerichtet sein? Auf Abwehr des drohenden Brandes? Das weiß ich nicht; vielleicht wäre der Brand dem Besitzer willkommen, weil das Haus gut versichert ist. Kurz: diese Idee des Wolwollens, die schlechterdings die Unterordnung des eigenen Willens unter den fremden gebietet, unmittelbar, ohne alle Rücksicht, auch ohne Frage nach dem Wolsein, das sie etwa bewirken könnte, diese Idee taugt nichts, sie ist falsch definirt. Herbart ist hier wieder, wie so oft, vom gemeingiltigen Sprachgebrauch abgewichen. Das Wolwollen, die Güte, die Nächstenliebe gebietet nicht, uns dem fremden Willen, sondern uns dem fremden Wole zu widmen.

Auch im religiösen Glauben der Gebildeten findet sich diese Anschauung. Fetischdiener oder sonst rohe Menschen mögen meinen, die himmlischen Mächte müssten gewähren, was ihre Verehrer fordern. Der Gebildete hingegen nennt Gott nicht deshalb gütig, weil er des Menschen Willen thue, sondern weil er des Menschen Wolsein will. Herbart aber hatte eine ängstliche Scheu vor der Glückseligkeitslehre (dem Eudämonismus), weil er fürchtete, jede Art dieser Lehre müsse das sittliche Bewusstsein fälschen und verunreinigen. Darum gab er lieber der Idee des Wolwollens eine Deutung, die geradezu peinlich berührt und so ganz unnatürlich ist, dass sie mit aller Künstelei und Spitzfindigkeit der Speculation nicht gehalten werden kann. Hören wir noch einige Hauptsätze über diese Idee.

„Der Ausdruck Güte bezeichnet etwas, das zuweilen als gutes Herz, zuweilen als guter Wille erscheint und im ersten Falle wenig, im andern aber große Achtung erwirbt. Sie selbst, die Güte, schwebt, als das reine Sittlich-Schöne, über beiden. Es ist klar, dass sie eben es ist, welche die fremden Willen sich aneignet, sich ihnen widmet, sie mit dem eigenen Willen harmonisch begleitet; dass sie

gleichwol in sich selbst besteht und nicht abhängt von dem Erfolg ihrer Versuche, noch von der Gesinnung, die ihr zurückkehrt, nicht einmal von der wahren oder irrigen Auffassung dessen, was wirklich die fremde Person mag gewollt haben .... Das Verhältnis zwischen einem vorgestellten fremden Willen und dem eigenen Willen des Vorstellenden, welcher das Gewollte des fremden, lediglich als solches und für diesen fremden Willen selbst, will: ein solches Verhältnis in Begriffen denken und es mit Beifall denken, ist nur Ein Act des Denkens." (Allgem. prakt. Philos. S. 100 und 103.) „Motive aber gibt es nicht für das Wolwollen, welches nicht erst irgend etwas anderes will, sondern unmittelbar den Willen des Gegenüberstehenden sich zueignet." (Das. S. 148.) Diese Sätze sind so bestimmt, dass sie über den wahren Sinn, welchen Herbart mit seiner Idee des Wolwollens verbindet, nicht den geringsten Zweifel lassen. Er sagt von ihr ferner: „Sie ist die einzige, in welcher sich ein Beifall ausspricht, der auf einer Auffassung ohne Seitenblick beruht." (Die übrigen beruhen also auf einer Auffassung mit Seitenblicken.) „Hier ist keine Frage nach der Materie zu der Form, noch nach dem Beziehungspunkt zu dem Bezogenen; kein Verschwinden im beharrlichen Zustande, noch bei veränderter Ansicht. Denn fälschlich würde man den Wert des Wolwollens als abhängig ansehen von dem Wert des vorgestellten fremden Willens." (Daselbst S. 105.) Deutlicher kann man nicht sagen, dass das echte Wolwollen auch dem Willen des Bösewichtes Folge leisten müsse. Allerdings hinkt bald darauf eine Clausel nach, die aber doch wieder annullirt wird. „Und so hüte man sich denn zu fragen: ob auch derjenige, welchem das Wolwollen sich widmet, dasselbe verdiene. Wenn er es verdiente, wenn man sich darum seiner annähme, so möchte die Anerkennung des Verdienstes zu loben sein: Wolwollen wäre darin nicht zu spüren." (Das ist noch immer ganz im Einklange mit Obigem; nun folgt aber unmittelbar:) „Nur, damit nicht von einer andern Seite her Einspruch geschehe, ist es nothwendig, dass der vorgestellte fremde Wille tadellos erfunden werde; außerdem würde das Wolwollen des innerlich Freien sich in seiner Äußerung gehemmt finden. Die Güte aber ist eben darum Güte, weil sie unmittelbar und ohne Motiv dem fremden Willen gut ist." (S. 106.) Ist das Weisheit oder Sophisterei? — Die Ideen sollen alle eine selbstständige Würde haben, das Wolwollen insbesondere soll schlechthin und ohne Seitenblick gelten, in dieser Beziehung noch ein Privilegium vor allen anderen Ideen haben. Nun kommt aber dennoch der Seitenblick, dass der fremde Wille als

tadellos erfunden werden müsse, „damit nicht von einer anderen Seite her Einspruch geschehe“. Und schließlich wieder die ausdrückliche Erklärung, dass man ohne Motiv dem fremden Willen gut sein müsse. Das geht denn doch über alle Leistungsfähigkeit des menschlichen Verstandes hinaus. Was will denn eigentlich Herbart, und wie soll sich mit seiner „praktischen“ Philosophie der Mensch im Leben zurechtfinden? —

Auch im Punkte des Wolseins, das aus dem Wolwollen etwa entspringen könnte, schwankt seine Theorie. In der Grundlehre verwirft er mit großer Bestimmtheit jede Rücksicht auf ein solches Wolsein, und es würde seiner Idee vollkommen entsprechen, wenn man einem Kranken oder einem Lasterhaften seinen Willen thäte, obwol ihm dies zum Verderben gereichen würde. Wo aber Herbart seine Idee des Wolwollens im „Verwaltungssystem“ verwertet, da sagt er: „Das Wolwollen, der Geist des Verwaltungssystems, sucht das allgemeine Beste, d. h. die größtmögliche Summe der Befriedigungen für alle. Das Wolwollen heftet sich nicht an das Verdienst; ihm ist jede Empfänglichkeit willkommen. Es möchte dem am meisten geben, der am meisten wünscht, und der am innigsten genießen kann“ (Allgem. prakt. Philos. S. 220). Da hat also die Scheu vor dem Eudämonismus auf einmal ein Ende, ja es tritt an ihre Stelle die höchste Dienstwilligkeit für „jede Empfänglichkeit“ und besonders für den, „der am meisten wünscht und am innigsten genießen kann“. Ein wahres Schlaraffenland würde also das Ideal des Wolwollens sein. Aus einem Extrem ins andere, weil die rechte Mitte und mit ihr der feste Halt fehlt. „Nachdem das Wolwollen gesprochen hat, noch etwas Höheres im Namen anderer Ideen zu fordern, ist unmöglich. Selbst wenig Neues lässt sich hinzusetzen; alles fließt zusammen mit den Voraussetzungen, die, als zu den Plänen des Wolwollens gehörig, soeben sind angedeutet worden. Verständnis und Einverständnis bis zur allgemein entgegenkommenden Güte und Zusammenordnung aller Kräfte zur Erreichung des gemeinsamen Besten und Übung, Stärkung, Schonung, Bewaffnung dieser Kräfte durch die passendsten Mittel, dies insgesammt liegt in den Bedingungen des Verwaltungssystems“ (S. 235). Ganz schön, und wenn es zu bewerkstelligen wäre, würden wol alle Parteien zufrieden und alle socialen Fragen gelöst sein. Aber: was ist es denn mit der Forderung, dass der Wolwollende jedem fremden Willen zu Diensten stehen müsse? Und wie reimt sich die verschwenderische Ausspendung von Lust und Genuss durch das Verwaltungssystem mit der spröden Abweisung der Glückseligkeitslehre? — Ferner:

wie kann überhaupt noch von Sittlichkeit die Rede sein, wenn man jedem Willen dienen soll? Und da diese Willen sehr verschieden sind, ja häufig einander direct widersprechen, wie soll man es anfangen, um ihnen allen zu entsprechen? — Vielleicht gibt es eine Welt, wo dies möglich ist; aber hier unter dem Monde wird es auch der gewandteste und gefälligste Allerweltsfreund nicht zu leisten vermögen.

Das Recht ferner soll nach Herbart auf dem Missfallen am Streit beruhen. „Der Streit missfällt", das ist hier sein Thema, welches er in zahlreichen Variationen wiederholt. „Die Giltigkeit und Heiligkeit alles Rechtes beruht auf dem Missfallen am Streit." Andere Leute meinen hingegen: der Streit sei unter Umständen nicht nur zulässig, sondern auch löblich, dann nämlich, wenn er dem gefährdeten guten Rechte gewidmet ist, das auf ganz anderen Grundlagen beruht, als auf dem Missfallen am Streit. Die Bibel gebietet, die Wahrheit bis in den Tod zu vertheidigen, und viele Personen, die in derselben auftreten, z. B. die Propheten und der Stifter des Christenthums, haben rühmliche Kämpfe geführt. Der letztere erklärte auch seinen Jüngern ausdrücklich, dass er nicht gekommen sei, den Frieden, sondern das Schwert zu bringen, und in seinen Streitreden gegen die Pharisäer und Schriftgelehrten gab er ein unübertreffliches Muster von Schärfe und Energie im Angriff gegen verdorbene Zustände, schlechte Grundsätze und Menschen. Die Weltgeschichte dürfte überhaupt wenige große Männer kennen, welche nicht, sei es in engen Kreisen oder vor der großen Öffentlichkeit, schwere Kämpfe geführt haben. Wo es sich um Aufklärung und Fortschritt, um Freiheit und öffentliche Wolfahrt handelt, da geht leider hienieden nicht alles in gemüthlicher Ruhe von statten; und wenn auch kein Vernünftiger streitsüchtig ist und den Kampf um des Kampfes willen sucht, so wird doch auch kein Ehrenmann die erkannte gute Sache feige im Stiche lassen, nur um mit aller Welt gut Freund zu bleiben. Denn das wäre den Schlechten gerade recht: sie ihrerseits würden doch nicht ruhen, bis sie ihre Anschläge durchgesetzt hätten, und die sanften Biedermänner könnten dann um des lieben Friedens willen ein Compromiss schließen, dessen Summa lautete: „Der Gute räumt den Platz dem Bösen, und alle Laster walten frei." So will es die praktische Philosophie Herbarts. „Der Streit missfällt! Dies Urtheil gilt gegen Misshandlungen und Mordthaten; es gilt aber nicht minder gegen die, welche im Fall des Angriffs sich selbst vertheidigen" (Allgem. prakt. Philos. S. 171). Die Angreifenden kümmern sich aber nicht um Herbarts Missfallen; wenn sich nun die Angegriffenen nicht vertheidigen

sollen, so müssen sie die Zeche bezahlen und sich „Misshandlungen und Mordthaten“ ruhig gefallen lassen. Wenn dich also ein Raubmörder anfällt, so lass dich wehrlos umbringen; ob auch dein Talent, deine Kraft, dein redliches Streben der Welt verloren geht, und deine Familie in Trauer und Noth versetzt wird: meide den Streit, so stirbst du als braver Mann! Nach der Meinung anderer aber gibt es Güter, deren Vertheidigung rechtmäßig und unter Umständen verdienstlich ist, wäre es auch nur das Eigenthum, die Ehre und das Leben des Einzelnen; wie aber erst dann, wenn es sich um das öffentliche Wol, um die Freiheit des Vaterlandes, um die Sitte und Cultur einer ganzen Nation, um die höchsten Güter der Menschheit handelt! Auch da will Herbart keinen Streit; Ruhe ist ihm die erste Bürgerpflicht. Als die deutsche Nation unter den Fußtritten des corsischen Tyrannen seufzte, und die Handwerker aus der Werkstatt, die Bauern vom Pfluge eilten, Professoren und Studenten die Hörsäle, selbst Geistliche die Kanzeln verließen, um durch Wort und That das Befreiungswerk zu fördern, als Arndt, Fichte, Jahn, Schleiermacher, Beneke, Fröbel und so viele andere Zeit- und Berufsgenossen Herbarts, ältere wie jüngere, ihr Leben für die gemeinsame Sache einsetzten: da blieb Herbart ganz ruhig in Königsberg, obwol sein Hörsaal leer stand und um ihn alle nur auf die Befreiung des Vaterlandes sannen. Und als König Ernst August von Hannover Eid und Verfassung brach und den Staatsdienern ein Gleiches zumuthete, da schlug sich Herbart zur Partei der Fügsamen, während seine Collegen Dahlmann, Gervinus, Jacob und Wilhelm Grimm, Ewald, Albrecht und Weber einen männlichen Protest erhoben und dafür ihrer Ämter entsetzt wurden. Es ist wahr, dass Herbart mit dieser Haltung nur seine Lehre bestätigte und seiner Gesinnung treu blieb. Denn mit Recht bemerkt einer seiner Anhänger: „Wer Herbarts Schriften und seine ganze innere Entwickelung kannte, der hätte jene . . . . Zurückhaltung Herbarts mit mathematischer Gewissheit voraussagen und vorauswissen können“ (Karl Richter, Herbarts pädagogische Schriften I, S. XLVIII). Wir wollen also hier jede Kritik unterlassen; Herbarts Leben entsprach eben seiner Lehre. Aber wir sind der Meinung, dass Fichte, Schleiermacher, Beneke u. s. w., ebenso die Göttinger Sieben in moralischen Dingen auch ein Urtheil hatten, dass es also nicht angeht, die praktische Philosophie Herbarts und insbesondere seine Rechtsidee als das absolute und gemeingiltige Muster der Ethik hinzustellen, dem sich jedermann ehrfurchtsvoll beugen müsste. Mit Recht fordert Kant von jeder sittlichen Maxime, dass sie geeignet sein müsse, als allgemeines Gesetz angenommen zu

werden. Was sollte aber aus der Gesellschaft werden, wenn jedermann der brutalen Gewalt großer und kleiner Despoten nichts anderes als die vollendete Zahmheit entgegenstellen wollte? — Kurz: Herbart mag gute Gründe gehabt haben, seine Rechtsidee aufzustellen und zu befolgen, und wem sie gefällt, der mag sie preisen und beobachten; wir anderen aber haben ebenso gute Gründe, sie abzulehnen und zu bekämpfen.

Bleibt noch die Idee der Billigkeit, ebenfalls ein recht sieches Wesen, trotz seines festen Aussehens. Die unvergoltene That (von den Lohnverhältnissen des praktischen Lebens ist hier nicht die Rede), sei sie Wolthat oder Übelthat, soll eine Störung mit sich führen und daher missfallen, solange sie nicht vergolten ist. Dieses Missfallen soll durch Zuertheilung des verdienten Lohnes oder der verdienten Strafe behoben werden, und zwar müsse solche Vergeltung möglichst genau der zu vergeltenden That gleich sein, damit kein unvergoltener Rest bleibe, der noch immer, wenn auch in vermindertem Maße, missfallen würde. Im Staate soll dieser Idee ein förmliches und eigenes „Lohnsystem“ (neben dem Rechts-, Verwaltungs- und Cultursystem) dienen. Das Axiom also, auf welches Herbart diese Idee stützt, lautet in mancherlei Variationen: „Die unvergoltene That missfällt, solange sie unvergolten dasteht“ (s. Allgem. prakt. Philos. S. 128 ff.).

Es wird dem Meister recht schwer, diese Lehre einleuchtend zu machen. Schon da, wo er nach einem gemeinschaftlichen Fundament für seine Rechts- und Vergeltungsidee ausblickt, sagt er: „Es sei aber im voraus bemerkt, dass keine dieser beiden Ideen so ganz unmittelbar aus dem Geschmacksurtheil hervorspringt, wie die früheren, dass vielmehr noch eine Auslegung des Urtheils hinzukommen muss, um die praktische Weisung desselben zu erkennen“ (das. S. 112). Und noch in der „Encyklopädie“ (S. 76) bemerkt er: „Die Idee der Billigkeit ist unter allen praktischen Ideen am schwersten richtig zu fassen“ — aus verschiedenen Gründen, namentlich auch aus rechtlichen Erwägungen. Er beruft sich dann „bei diesem ebenso schwierigen als vielfach hin und her geworfenen Gegenstande“ auf — Grotius. Die Sache war eben gleich in der Anlage verfahren und konnte durch keine Kunst ins Gleiche gebracht werden. „Es ist einbedungen in den Begriff der Vergeltung, dass man Vergeltendes und Vergoltenes als ein Wol oder Wehe auffasse; demnach, wenn Vergeltung einer Übelthat unmittelbarer Zweck ist, dass man das vergeltende Übel darum, damit der Übelthäter ein Übel erleide, ihm zuzufügen beschließe. Und dieser Begriff fällt als ein engerer in die weitere Sphäre des Begriffs vom

Übelwollen; er kann also nicht ableugnen, durch das letztere, als durch eines seiner Merkmale, bezeichnet zu sein. Daraus folgt, dass es keine Strafe um der Strafe willen geben solle, sondern dass die Strafe eines Motivs bedürfe. Das Lohnsystem muss sich also hier an etwas außer ihm anlehnen. Wie gewiss nun die Billigkeit als das positive Princip des Strafens anzusehen unstatthaft wäre: ebenso gewiss darf es keine Strafe geben, wobei dieselbe nicht als beschränkendes Princip zugezogen würde.“ Und kurz darauf wird behauptet, dass diese Idee sich nicht „ihre eigenthümliche Autorität rauben lässt“, und dass sie nicht „irgend einer anderen Idee kann untergeordnet und darauf zurückgeführt werden“ (Allg. pr. Phil. S. 205 ff.).

Worin bestehen nun die Schwierigkeiten und Fehler dieser Lehre? — Zuerst fällt auf, dass die zu vergeltende Wol- oder Wehethat „ohne Rücksicht auf den Wert der Gesinnung“ betrachtet werden soll. Wie kann aber ohne solche Rücksicht überhaupt von einer sittlichen Beurtheilung und speciell von einer Vergeltung die Rede sein? — Ferner: die unvergoltene That soll „den Begriff einer Störung“ mit sich führen. Das heißt doch wol: durch die unvergoltene That ist irgend etwas gestört worden, wobei vermuthlich an den Besitz, die Ehre, die Thätigkeit, die Freude, das Leben der Individuen, oder an den Zustand der Gesellschaft gedacht ist. Dass nun aus Übelthaten dergleichen Störungen hervorgehen, ist nicht zu bestreiten; aber aus Wolthaten gehen in der Regel nicht „Störungen“, sondern Förderungen der menschlichen Wolfahrt, nicht nachtheilige, sondern vortheilhafte Veränderungen im menschlichen Dasein hervor. Daher kann auch von einem Missfallen an der Störung nur bei Übelthaten, nicht bei Wolthaten die Rede sein. Und wenn zur Aufhebung solches Missfallens die Vergeltung angerufen wird, so kann nur von der Strafe für Übelthaten, nicht aber auch von dem Lohn für Wolthaten die Rede sein. Gewiss ist, dass unvergoltene Wolthaten niemals missfallen, vielmehr um so rühmlicher sind und ihren Glanz um so reiner bewahren, je uneigennütziger sie gethan und je weniger sie belohnt wurden. Sollte bezüglich ihrer ein eigenes Lohnsystem eingeführt werden, das jede über die einfache Dienstpflicht hinausgehende löbliche That möglichst genau zu vergelten hätte, etwa durch Gratificationen, Geschenke, Titel, Orden u. s. w., so würde das sittliche Leben in Tauschhandel und Krämerei übergehen, wobei noch die Frage wäre, ob immer das wahre Verdienst ohne Beihilfe von Gunst und Gnade zu Ehren käme. Was aber die Übelthaten betrifft, so missfallen sie als solche und für immer, nicht aber deshalb, weil sie unvergolten

sind, und nicht blos so lange, als sie unvergolten sind. Die Vollstreckung der Strafe hebt das Missfallen an der Übelthat selbst keineswegs auf, vermindert es auch nicht. Mit einem Worte: Herbarts ganze Theorie von der „Tilgung“ der besagten Störung, beziehentlich des Missfallens an ihr, ist total falsch, und man begreift leicht, dass sie „nicht so ganz unmittelbar aus dem Geschmacksurtheil hervorspringt“, sondern erst aus einer „Auslegung“ des Urtheils, die denn gerade so unnatürlich und erzwungen ausfällt, wie so viele andere Speculationen, mit denen Herbart nachträglich plausibel machen will, was er schon im voraus sich in den Sinn gesetzt hat.

Aber alle Kunst ist da vergebens. Mit Recht hebt Herbart selbst hervor, dass seine Billigkeitsidee, sofern sie eine Wehethat mit einer Wehethat (Strafe) tilgen will, auf Übelwollen hinausläuft, also der Idee des Wolwollens widerspricht. Dies konnte ihm um so weniger entgehen, je stärker er vorher betont hatte, dass das Wolwollen, welches ja schlechterdings jedem Willen dienstbar sein soll, um so reiner hervortrete, je weniger es verdient sei von dem, welchem es gewidmet wird. Wenn nun ein Verbrecher will, dass man ihn frei lasse, statt ihn einzusperren oder hinzurichten, so wäre hier gerade die beste Gelegenheit, das Wolwollen zu bethätigen, während die Vollführung der Strafe nach Herbart nur als Übelwollen, als Rache und Grausamkeit erscheinen muss. Aber — die Idee der Billigkeit muss doch auch gerettet werden; daher muss sie sich an etwas anderes „anlehnen“, weil sie nicht auf eigenen Füßen stehen kann, die Strafe „nicht um der Strafe willen“ erfolgen soll, sondern „eines Motivs“ bedarf. Jetzt hat also die „Billigkeit“ ihren Rang „als positives Princip des Strafens“ verwirkt, sie soll nur noch „als beschränkendes Princip zugezogen“ werden, quasi als Beirath; sie ist aber bereits so übel charakterisirt, dass sie besser gänzlich entlassen würde. Dennoch wird sie sogleich wieder in Ehren eingesetzt, da sie sich nicht „ihre eigenthümliche Autorität rauben lässt“ u. s. w. Wie reimt sich das zusammen? — Auch die Herbartsche Vergeltungs- oder Billigkeitslehre ist unhaltbar. Wenn Lohn und Strafe gerechtfertigt werden sollen, so bedarf es ganz anderer Argumente.

In der That, seltsame Wesen, alle diese „ursprünglichen, absoluten, unter sich unabhängigen“ Ideen, schwachfüßig und schwankend, widerspruchsvoll und wandelbar, hochfahrend und kurzsichtig, schneidig und zerbrechlich und bei alledem noch im Streite untereinander. Zwischen ihnen umherzuwandeln — vom praktischen Gebrauch gar nicht zu reden — dazu gehört fast noch mehr Kunst, als zu einem

Tanze zwischen Eiern, Schwertern und Fußangeln. Und wozu die ganze Mühe? Mit allem Drehen und Wenden, allem Vorspringen und Zurückweichen, allem Deuten und Verschränken, mit dem ganzen Schaukelspiel einer klügelnden Speculation wird nichts weiter bewiesen, als die Unhaltbarkeit der vielgepriesenen „Musterbegriffe".

Blicken wir nun nochmals auf Herbarts allgemeine Grundlegung zur Ethik (s. oben Einleitung) zurück, so werden wir das Gefühl der Befremdung und Unzulänglichkeit, welches dieselbe schon für sich selbst erweckt, jetzt vollkommen begreiflich finden, nachdem wir gesehen haben, welch ein mangelhaftes und gebrechliches Gebäude aus jener Grundlegung entstanden ist und entstehen musste. Geschmacksurtheile sollen dem Willen als Normen dienen; sie sollen eine ursprüngliche Evidenz haben, ohne gelernt und bewiesen zu sein; sie sollen einen absoluten Beifall, beziehentlich ein absolutes Missfallen erwecken, in jedem vorstellenden Wesen, zu jeder Zeit; alle sollen gleich ursprünglich und voneinander unabhängig sein und eigenthümliche, schlechthin giltige Bestimmungen enthalten. Dies alles lehrt und wiederholt Herbart an so vielen Stellen, als ob es so gewiss wäre, wie das Einmaleins. Und doch ist alles nicht wahr. Zwar weiss jedermann, dass in der Sittenlehre von Freiheit, Vollkommenheit, Wolwollen, Recht und Billigkeit, wie noch von vielem anderen, zu sprechen ist, und dass davon schon Jahrtausende vor Herbart oft und viel gesprochen worden ist. Aber nicht in dem Sinne und nicht in der Weise Herbarts, der uns ein erkünsteltes Mosaikwerk bietet, in welchem zwar einzelne Stückchen schön und gut sind, das aber als Ganzes weder Einheit, noch Wert, noch Halt hat. Er deutet alles um, reißt die Ethik aus dem Boden des sittlichen Bewusstseins, entzieht ihr damit jede Basis und jede Kraft, verrenkt sie vollständig und macht sie zu einem praktisch unbrauchbaren Gewebe rein individueller Begriffsspeculationen. Was der Geschmack des einen für gut findet, kann der Geschmack des andern verwerfen; von einer ursprünglichen Evidenz reden, der gegenüber alles Lernen und Beweisen überflüssig sein soll, das kann jeder, es mag auch allenfalls einem Dictator oder einem Gesandten Gottes anstehen, ist aber in der praktischen Philosophie schlechterdings unzulässig, wenn nicht die subjectiven Meinungen der einzelnen an die Stelle eines gemeingiltigen Moralgesetzes treten sollen. Und wenn wirklich die Herbartschen Ideen

in jedem vorstellenden Wesen zu jeder Zeit absolute Anerkennung fänden, woher dann die vielen Meinungsverschiedenheiten unter den Moralisten, unter den Menschen überhaupt, und wozu die ausgesuchten Spitzfindigkeiten, welche Herbart aufbietet, um seine Lehre plausibel zu machen? Wenn ferner jede Idee ursprünglich und absolut und unabhängig ist, warum müssen sie sich aufeinander beziehen, einander modificiren, sich an einander anlehnen? — In der That hat keine von ihnen, in der Herbartschen Fassung, einen festen Boden oder eine verbindliche Kraft, weil der Herbart'schen Ethik überhaupt jedes Fundament, jede reale Grundlage, jedes Princip fehlt, wenn nicht eben sein persönliches Belieben dafür gelten soll. Stat pro ratione voluntas.

Ob nun diese Ethik vollständig sei, alle sittlichen Verhältnisse erschöpfe, ob z. B. die Tugenden der Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Selbstbeherrschung, Mäßigkeit, des Fleißes, der Sparsamkeit u. s. w., wie sie in der Regel verstanden werden, im Herbartschen System ohne Zwang untergebracht werden können; auf welche Weise ferner die falschen Bestimmungen desselben zu verbessern seien, und wie die ganze Sittenlehre angelegt werden müsse: das ist hier nicht zu untersuchen, wo wir nur das Herbartsche System selbst zu prüfen, nicht ein neues aufzustellen haben. Aber darauf müssen wir wenigstens noch aufmerksam machen, dass der Herbartschen Ethik, trotz der Ideen der Freiheit und Vollkommenheit, jede Spur von Heroismus, jeder begeisternde Schwung, jeder Antrieb zu hochherziger Entschließung, alle energische Seelengröße gebricht. Überall kleinliches und peinliches Raffinement, ängstliches Reflectiren und endloses Grübeln ohne klare und entscheidende Impulse zur That. Daher die „aus unerschütterlicher Überzeugungstreue" stammende Neigung „zur Nachgiebigkeit und zum Schweigen", welche K. Richter (a. a. O. S. L) als einen Charakterzug Herbarts hervorhebt. Daher die Bemerkung Hartensteins: „So war ihm namentlich eine überwiegende Vorsicht und Strenge in allem eigen, was an die Ideen des Rechtes und der Billigkeit erinnert, eine Vorsicht, die sich oft in einem nur negativen Verhalten verrieth, indem er sich scheute, irgendwie über den Kreis seiner eigenen wirklichen oder vermeinten Berechtigung hinauszugreifen und sich in fremde Verhältnisse zu mischen, die keine unmittelbaren Ansprüche an ihn machten." (Es waren darunter aber auch solche Verhältnisse, die directe und sehr bestimmte Ansprüche an ihn machten.) Daher endlich Herbarts Selbstbekenntnis: „Er sei oft für einen unentschlossenen, pedantischen Mann gehalten worden,

weil er in zweifelhaften Lagen bis auf den letzten Augenblick gezögert habe zu handeln, indem er habe warten wollen, ob nicht ein entscheidendes sittliches Moment hervortrete, welches auf eine bestimmte Handlungsweise hinweise" (das. S. XLVIII). Das alles kann in der That nicht als Inconsequenz betrachtet werden, denn es stimmte vollständig mit Herbarts Sittenlehre überein; auch darf man von niemand mehr verlangen, als seine Kraft vermag. Aber dagegen müssen wir uns aussprechen, dass Herbarts Ethik auf absolute Evidenz und Gemeingiltigkeit Anspruch machen könne.

Sie kann dies nicht, weil sie weder formell noch materiell genügt, d. h. weder den Gesetzen der Logik noch den Forderungen des sittlichen Bewusstseins entspricht, endlich deshalb nicht, weil sie für das wirkliche Leben nicht brauchbar ist, wie es doch eine „praktische" Philosophie sein soll. Dies wird schon durch Herbarts eigenes Beispiel bewiesen; was sollen aber erst andere mit seiner Lehre thun? — Zugestandenermaßen trägt dieselbe die Collision der Pflichten unvermeidlich in sich, und in ihrem Ausbau treten zahlreiche und grelle Widersprüche hervor. Was also thun? Meist werden sich wol die „Ideen" das Gleichgewicht halten, und wird trotz alles Wartens das entscheidende, zur That treibende Moment ausbleiben, so weit es sich nicht blos um die klare Legalität der Dienstpflicht und um die täglichen Verhältnisse handelt. Dann aber: wie kann eine so difficile, grundlose, schwankende, scrupulöse, verclausulirte, schwer fassbare Lehre, die selbst dem Urheber so viel Kopfzerbrechens bereitet hat, jemals populär, gemeinverständlich werden, wenn auch nur für solche Personen, die mit der durchschnittlichen Schulbildung einige Lebenserfahrung verbinden? — Das aber muss von jeder Sittenlehre verlangt werden, so gewiss die Sittlichkeit eine ernste allgemein menschliche Angelegenheit, nicht blos ein Gegenstand akademischer Discussion oder gar blos eine Phrase ist. Die wenigen Denker aber, welche die Herbartsche Ethik bewältigen können, finden in ihr doch eben nur eine Doctrin von höchst zweifelhaftem praktischen Werte. Hat ja Herbart schon in der Einleitung gestanden, dass seine Ethik einen jeden auf immer an sein Herz verweisen müsse, und dass schließlich nicht viel weiter zu erreichen sein möchte, als die allgemeine Achtung zu retten, „die den Ideen gebürt". Es fragt sich aber sehr, ob seine Ideen, die weder Halt noch Kraft besitzen, auch nur dieser allgemeinen „Achtung" wert seien. Ferner sagt er: „Wer die aufgestellten Ideen zusammenzufassen und gleichmäßig in sich wach zu erhalten sich bemüht: der wird in ihnen jene sanfte

Führung finden, von der Platon so oft redet" (Lhrbch. S. 120). Aber diese Platonische sanfte Führung ist eben für den Strom des Lebens zu schwach. Ferner: „Und allerdings ist die Autorität der praktischen Ideen eine ebenso willenlose als machtlose; darum wird auch niemand sagen, man sei den Ideen verpflichtet. Wol aber, durch die Ideen erlangt ein solcher Wille, der sich ihnen widmet, eine Autorität, welche ihn unterscheidet von jedem andern Willen" (Encykl. S. 49). Aber hier dreht sich Herbart im Kreise. Die Ideen selbst sollen ja die Motive des sittlichen Lebens sein; woher sollen denn noch außer ihnen die Motive kommen, sich ihnen zu widmen? Thut man letzteres nicht, so leisten sie nichts, weil sie an sich macht- und willenlos sind; soll man es aber thun, so muss von ihnen selbst der Impuls ausgehen, was jedoch zugestandenermaßen unmöglich ist. Herbart hat eben die wahren Grundlagen der sittlichen Kraft verfehlt, und darum kommt er nicht von der Stelle. Weiter: „Den Staat charakterisirt seine zwingende Macht. Die Ideen sind ohne Macht" (Allg. pr. Phil. S. 188). „Diejenigen beginnen schon in ihrem Innern die Störung des Staates, welche irgend etwas vorzunehmen gedenken, das in die Sphäre der Machthandlungen fällt . . . Von dem was hoch ist in den Staaten, von dem was groß erscheint in den Ereignissen, sich hinwegzuwenden und auf den eignen Herd das Auge zu heften: das ist die Bedingung, unter welcher die Privatwillen sich Einfluss auf die Zukunft schaffen können" (das. S. 401 f.). „Unser eigenes zeitliches Dasein werden wir leicht tragen; wir werden uns treiben lassen, wohin eben der Wechsel führt, nicht aber, ihm peinlich entgegen kämpfend, den Ernst verschwenden, der einer höheren Tugend gehört, einer mühelosen, einer seligen Tugend, welche nichts anderes ist als die Stärke des Anschauens des Insich-Vortrefflichen" (das. S. 262).

So läuft also die höchste Tugend auf thatenlose Beschaulichkeit hinaus, auf einen Zustand, der einem Einsiedler, nicht aber dem Menschen im wirklichen Leben angemessen ist.

Bilde sich nun jeder nach bestem Wissen und Gewissen sein Urtheil über Herbarts praktische Philosophie. Ich meinestheils muss sie ablehnen, weil sie nicht nur logisch mangelhaft ist, sondern die sittlichen Elemente selbst verfehlt und das sittliche Urtheil verschiebt, endlich deshalb, weil sie keine praktische Kraft und Bedeutung hat, nicht aus dem Leben und für das Leben ist.

Mir scheint, dass Herbart mit dem Anschluss seiner Ethik an Cicero ebenso unglücklich war, als mit dem Anschluss seiner Metaphysik und Psychologie an die Eleaten. Wie er in der theoretischen

Philosophie nicht zum Erkennen, so gelangt er in der praktischen nicht zum Handeln. Die Speculation raubt ihm dort den offenen Blick für das wirkliche Sein und Geschehen, hier den Muth und die Kraft zu Entschlüssen und Thaten. Mag nun seine Ethik immerhin ein Denkmal von Scharfsinn, Fleiß und ängstlicher Gewissenhaftigkeit sein: als Leitstern des Lebens und als Richtschnur der Pädagogik kann sie nach meiner Überzeugung nicht dienen. Wo man nach solcher Leuchte oder Regel ausblickt, da wende man sich an die Sittenlehre dessen, von dem gesagt ist: „Er predigte gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten."

Ein Markstein der Wissenschaft.

Von Professor ***Hugo Eichler***-*Wien.*

Πάντα ῥεῖ.

„Alles fließt", sagte der Philosoph des Alterthums, die Gegenwart nennt dies die Entwicklungsgeschichte. Mögen die Dinge dem Fernstehenden auch als völlig unveränderlich erscheinen, wie uns der Fixsternenhimmel; wer mitten zwischen den Dingen steht, kennt die Lebhaftigkeit ihrer Bewegung. So dürfte der Mehrzahl der Gebildeten die Mathematik seit Decennien als eine unveränderliche Wissenschaft erschienen sein; denn geräuschlos wie das Wachsen eines mächtigen Organismus vollzieht sich ihre Entfaltung. Und wir würden kaum an dieser Stelle davon zu sprechen haben, wenn nicht ein gewaltiger Geist neuestens einen Markstein ihres Vorrückens gesetzt hätte. Wir meinen Dührings, Vater und Sohn: „Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis, Algebra, Functionsrechnung und zugehörige Geometrie." (Leipzig 1884, Fues.) Wer es vordem noch nicht wusste, dem wurde es durch Schopenhauers Ausführung „über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde" gesagt, dass die Mathematik eine concrete Logik ist; dennoch haben ihr Aufbau und ihre Ausgestaltung, ganz besonders aber ihre Grundlegungen vielfach unbefriedigt gelassen. Namentlich auf dem Gebiete der Arithmetik nahm der Streit über Entstehung und Bedeutung der negativen, gebrochenen, irrationalen und imaginären

Zahlen kein Ende, trotz zahlreichen literarischen Versuchen, welche mit mehr oder weniger Glück den Nachweis zu erbringen anstrebten, dass die Arithmetik als die Lehre von den Zahlenverbindungen den Begriff der Zahl selbst erweitert, und sich so der Zahlenbegriff und seine Lehre gegenseitig ausdehnen und zur Vollständigkeit entwickeln. Wir glauben, dass nunmehr durch Dührings Werk ein großer Theil dieser schwebenden Fragen zum glücklichen Abschlusse gebracht sei.

Im folgenden wollen wir versuchen, die Grundzüge der „neuen Grundmittel“ vorzuführen. Deren erster stellt das Verlangen, alle Schwierigkeiten, welche sich aus arithmetischen Fragen ergeben, innerhalb des Gebietes der Arithmetik, mit Ausschluss des Hinübergreifens in die Geometrie, zur Lösung zu bringen. Demnach kennen die Verfasser nur eine Zahlengattung, das sind die natürlichen Zahlen, und was man sonst als Zahlengattungen bezeichnet, nennen sie Functionen der natürlichen Zahlen; so sind die gebrochenen und irrationalen Zahlen quantitative, die negativen und imaginären Zahlen qualitative Functionen der natürlichen Zahlen. Die qualitativen Functionen gestatten bei Gleichungen, Reihen und bei höheren Functionen eine Spaltung der Bestandtheile nach Qualitäten und die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen diesen Bestandtheilen der Gleichung, etc. und den Bestandtheilen des gleichfalls nach Qualitäten gespaltenen Argumentes. Diese Spaltungsrechnung, welche die Verfasser Wertigkeitsrechnung nennen, wird von denselben zunächst auf Gleichungen ersten und zweiten Grades angewendet, wobei sich die ihnen eigenthümliche Deutung des Negativen und Imaginären ergibt, und zugleich auch der arithmetische Zusammenhang zwischen einer centralen Ellipse und zweien sich anschließenden Hyperbeln, oder auch zwischen einem centralen Ellipsoide und dreien sich anschließenden Hyperboloiden. Im weiteren Verlauf des Buches wird die Spaltungsrechnung zur Auffindung der möglichen Wurzeln der Einheit, dann zur Auflösung von Gleichungen aller möglichen Grade verwendet. Später gelangen die transscendenten Reihen, der hyperbolische Sinus und Cosinus, Differenzial-Gleichungen und die Taylor'sche Reihe zur Behandlung; dabei wird von den Verfassern der Nachweis erbracht, dass das Differenziale einer Function ebenfalls eine mit einer Qualität behaftete Zahl sei. somit eine gewisse Ähnlichkeit zwischen demselben und einer negativen oder imaginären Zahl bestehe.

Ausführlich und wiederholt wird auch darauf hingewiesen, dass bei jeder Differenzirung versteckterweise ein Sprung vom unendlich

Kleinen zur Null mit unterläuft, wodurch in die Mathematik ein mystisches Moment hineingetragen wird, welches der Mathematik völlig fremd ist und durch die Functionsspaltung auch leicht beseitiget werden kann.

Der große Gelehrte, welcher gegenwärtig erblindet ist, vermag mit Hilfe seines Sohnes dem Drange des Schaffens noch immer Genüge zu thun; dass es dabei nicht ohne lebhafte Ausbrüche der Verbitterung des durch die Willkür zünftiger Personen schwer gekränkten Mannes abging, ist nicht verwunderlich. Wenn man aber von den Ausbrüchen dieser berechtigten Grämlichkeit absieht, so muss man staunen über die Geistesfrische dieses fruchtbaren Schriftstellers, der uns nun mit einer epochemachenden Schöpfung beschenkte, die geeignet ist, seinen Namen in die fernsten Zeiten zu tragen, in denen der Ruhm localer und zünftiger Berühmtheiten längst in das Nichts der Vergessenheit zerweht sein wird.

Wie sehr Dührings Werk dem Ideenkreise seiner Mitstrebenden entspricht, zeigte sich, wenn wir von den vielen literarischen Versuchen, der Erkenntnis des lückenlosen Zusammenhanges und der Einheit des Systems der Mathematik neue Stützen zu bieten, absehen, auch an dem sofort erhobenen Prioritätsanspruch von Schmitz-Dumont, welcher jedoch nur in sehr beschränkter Beziehung begründet erscheint. Schmitz-Dumont hat nämlich in seiner 1878 erschienenen „Erkenntnistheorie der mathematischen Elemente“ gleichfalls den Differenzialquotienten als eine Zahlenqualität erkannt und ebenfalls die wesentliche Verschiedenheit des unendlich Kleinen von der Null betont. Übrigens ist das Buch von Schmitz-Dumont ein wesentlich philosophisches, während das Werk Dührings als eine mathematisch-technische Arbeit zu bezeichnen ist. Wie anregend die „neuen Grundmittel“ gewirkt haben, ersehen wir aus den vielen Berufungen, welche wir auf dieselben schon gelesen haben, da doch seit ihrer Veröffentlichung noch kein volles Jahr verflossen. Auch liegt uns eine höchst anerkennenswerte Programmarbeit von Dr. L. Huebner (Ostern 1885, Schweidnitz) vor, in welcher mit Bezugnahme auf Dühring, jedoch mit einer gewissen Selbstständigkeit, die Lehre von der Spaltung der Functionen verwendet wird. Huebner bemerkt: „Der Differenzialquotient ist mit unserer abgeleiteten Function“ zwar praktisch, aber nicht begrifflich identisch. Die streng mathematische Fassung der Bedeutung des Differenzialquotienten ist, wenn auch von größter Bedeutung, doch nur eine Seite des Ergebnisses von Dr. Huebners Aufsatze. Übrigens zieht auch er fast alle Theile der höheren Analysis

sammt ihrer Anwendung auf die Geometrie in das Gebiet seiner Betrachtung. Ganz besonders elegant ist aber seine Anwendung der Spaltungstheorie auf die Bewegungslehre und in Wechselbeziehung die Verwertung ihrer Ergebnisse für Auflösung höherer Gleichungen.

Am Schlusse des Programmaufsatzes zeigt der Verfasser, welche Partien seiner Abhandlung sofort in der Schule zweckmäßige Verwertung zu finden vermögen. Dabei lernen wir Dr. Huebner als einen für sein Fach begeisterten Schulmann kennen, der die Aufnahme der Elemente der analytischen Geometrie und der Differenzialrechnung unter die Lehrgegenstände des Gymnasiums wünscht, um den Gymnasiasten „eine Vorstellung von der großen Culturarbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften zu geben, denn nur so könne die Erweiterung einer immer bedenklicher werdenden Kluft zwischen den Gebildeten des deutschen Volkes vermieden werden.“

Zur neuesten Entwickelungsphase des österreichischen Mittelschulwesens.*)

Ein Beitrag aus Fachkreisen.

Die im Vorjahre erlassenen Prüfungsverordnungen für die Candidaten des Lehramtes an Mittelschulen haben die ohnehin rigoros genug gehaltenen Bestimmungen der älteren Zeit noch erheblich verschärft. Kein Freund der Wissenschaft und des Fortschrittes wird hieran auch nur den leisesten Tadel knüpfen.

Es lässt sich principiell nichts dagegen einwenden, wenn das akademische Triennium in ein Quadriennium verwandelt, ein Probejahr hinzugefügt und selbst, dass der Umfang der betreffenden Fachgruppe noch erweitert wird, kann man noch, wenn auch mit gewissen Einschränkungen, gelten lassen.

*) Wir bringen diesen schneidigen Artikel zum Abdruck, weil die fachmännische Tüchtigkeit und die redliche Absicht des Verfassers zweifellos sind. Zu einer sachlichen Kritik des Artikels steht competenten Schulmännern unser Blatt offen.

D. R.

Eine andere Frage aber ist, ob all diese schönen Vorschriften in Wirklichkeit auch den gewünschten Erfolg haben werden. Man weiß aus Erfahrung; dass die schönste Staatsverfassung illusorisch bleibt, wenn sie nicht auf einen fruchtbaren und empfänglichen Boden fällt, wenn das betreffende Volk nicht die nöthige politische Reife und Schulung besitzt; und so paradox es auch auf den ersten Anblick scheinen mag, auf den vorliegenden Gegenstand hat leider dieser alte Erfahrungssatz seine Geltung behalten.

Der Geist der conventionellen Lüge — um einem vielgelesenen, aber auf den Index der Censur gesetzten Buche den Ausdruck zu entlehnen — vermag auch die edelsten Institutionen zu erreichen und dieselben mit seinem vergiftenden Hauche zu zersetzen.

Was nützen all diese herrlichen Verordnungen, so lange es ein offenes Geheimnis, eine unangefochtene Thatsache bildet, dass es bei all diesen Prüfungen bisweilen nicht so sehr auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit, Schlagfertigkeit und Leistungsfähigkeit des Examinanden, als auf die Gunst oder Ungunst, auf die gute oder schlechte Laune des Examinators ankommt?

Und wer vermöchte hier noch die vielen Zwischenfälle mit Stillschweigen zu übergehen, die in der unlautern Gebarung mit gewissen unerlaubten Behelfen ihren prägnantesten Ausdruck finden, wer vermöchte zu leugnen, dass nicht alles Gold, was glänzt, und dass selbst ein Staatszeugnis nicht immer redlich erworben, sondern auch mit unsaubern, illegalen Mitteln erschlichen werden kann? Wer erinnert sich nicht an das famose Prüfungszeugnis eines schlesischen Realschul-Professors, das durch eine sonderbare Verkettung erotischer Privatverhältnisse sogar ein Nachspiel vor den Schranken des k. k. Landesgerichts in Wien gefunden, ohne dass unseres Wissens gegen jenen Herrn im Wege der vorgesetzten Behörde auch nur pro forma vorgegangen worden wäre?

Und wenn das Verhältnis des Examinanden zum Examinator, gelinde gesagt, der Verbesserung fähig erscheint, so ist das Verhältnis des Supplenten zum Director jedenfalls von nicht geringerer Merkwürdigkeit. Ein Supplent ist in Österreich förmlich rechtlos. Zunächst ist er der Discretion des Directors preisgegeben. Er mag pädagogisch und didaktisch noch so fähig, er mag wissenschaftlich noch so tüchtig sein, es genügt, dass dem Director z. B. die Nationalität oder Confession seines Supplenten missfalle, oder dass er vor den schönen Augen der Frau Directorin keine Gnade finde, und — er wird stante pede ohne Grund und Barmherzigkeit entlassen und zwar nicht nur am Ende

eines Schuljahrs oder Semesters, nein, es liegt im Belieben des souveränen Schulherrschers, ihn, wie den letzten Diurnisten, jeden Tag, jede Stunde und zwar ohne irgend einen Anspruch auf Entschädigung zu entlassen.

Nicht genug an dem, kommt es vor, dass die Herren Directoren Candidaten ohne Prüfung als Supplenten verwenden, während geprüfte und anerkannt tüchtige Kräfte sich übergangen und infolgedessen genöthigt sehen, ihre oft mit dem Aufgebot großer Opfer an Zeit und Geld erlangte Lehrbefähigung an den Nagel zu hängen und sich (vorausgesetzt, dass sie noch über einen genügenden moralischen Fonds des Charakters verfügen) häufig mit bittern Entbehrungen im Kampfe, an Körper und Geist halb gebrochen, einer andern Laufbahn in die Arme zu werfen.

Wenn wir also an unsern Mittelschulen neben anerkannten Capacitäten auch Kräfte geringen, ja oft zweifelhaften Kalibers wirken sehen, so mag dies in den bisher erwähnten Thatsachen seinen zureichenden Erklärungsgrund finden. Man wird da nach wie vor genug Persönlichkeiten antreffen, denen das Amt in der sichtlichen Voraussetzung verliehen wurde, dass Gott mit der Zeit auch den Verstand schenken werde.

Wir glauben, dass Virchow zu weit ging, als er vor Jahren (irren wir nicht im preußischen Landtag) die Bemerkung fallen ließ, Österreich nehme — mit Ausnahme der Naturwissenschaften — auf allen Gebieten scientifischer Arbeit eine inferiore Stellung ein. Es ist wahr, dass es eine Zeit gab, wo wir z. B. auf dem Gebiete der klassischen Philologie so gut wie nicht vertreten waren.

Es ist wahr, dass wir mit Ausnahme des Archäologen Eckhel („Doctrina numorum veterum") und einiger an den Fingern abzuzählender gelehrter Philologen, die vermöge ihrer amtlichen Stellung an der k. k. Hofbibliothek dem Kreise der Schule überhaupt ferne standen (wie Endlicher, Kopitar und einiger anderer) in der Geschichte der klassischen Studien keinen einzigen namhaften Vertreter aufzuweisen haben.

Die Sterilität auf diesem Gebiete machte sich bis in unsere Zeit hinein fühlbar und erst seit der Reorganisirung der österreichischen Gymnasien durch Bonitz und andere Männer aus dem „Reiche" wurde diese Stagnation gebrochen.

Noch jetzt erzählt Georg Curtius in Leipzig jedermann, den es interessirt, dass er zur Zeit seiner akademischen Amtswirksamkeit an der Prager Universität ein Hörer-Material vorfand, mit welchem er

absolut nichts anzufangen wusste. Es gab da Hörer, welche das griechische Alphabet nicht kannten.

Am k. k. Staatsgymnasium in Triest soll es noch in unsern Tagen vorgekommen sein, dass Schüler ihren Professor in der griechischen Formenlehre corrigirten, — es waren allerdings geborene Griechen,die schon von Hause aus einen gewissen Vorsprung im Gegenstande mitbrachten.

Ja, wir kennen einen o. ö. Professor der Philosophie (!) an der k. k. Universität Prag, der es nach seinem eigenen Eingeständnis nie fertig brachte, das griechische Alphabet zu meistern.

Seit der Zeit ist viel nachgeholt worden. Hartel, Schenkl, Vaniček sind Namen, die selbst einer deutschen Universität noch zur Zierde gereichen können.

Was aber auf diesem Gebiete nachgeholt wurde, ist das Verdienst deutscher Arbeit und deutscher Gründlichkeit. Wir sprechen das aus in voller Unbefangenheit, frei von jedem national-politischen Vorurtheil. ohne irgendwelche Voreingenommenheit, frei von jedem Parteistandpunkte, so dass wir im vorhinein uns gegen die Unterstellung bestimmter, vorgefasster, im Tagesgetriebe wurzelnder Ansichten verwahren. Der verstorbene Vaniček, ein Schüler des Altmeisters Curtius, gewiss von unverfälschter czechoslavischer Gesinnung, hat dieses Verdienst der deutschen Arbeit auch rückhaltlos anerkannt.

Aber eben deshalb müssen wir uns unser gutes Recht wahren, zu gewissen Erscheinungen des Tages Stellung zu nehmen und offen und unumwunden unserm tiefen Bedauern Ausdruck zu geben, dass der Moloch des Nationalitätenprincips auch von der geheiligten Stätte der Wissenschaft seine wüsten Opfer verlangt, dass er an diesen, allen ephemeren Leidenschaften sonst unzugänglichen Pforten nicht Halt macht, sondern vielmehr eine wilde Orgie nach der andern feiert.

Nirgends ist der Einfluss der Tradition so mächtig, als auf dem Gebiete der Schule und namentlich auf dem Gebiete des höheren, humanistischen Schulwesens in Deutschland. Es ist eine banale, oft genug ausgesprochene Wahrheit, dass unsere deutschen Nachbarn ihre Erfolge im Staate und im Kriege ihren Schulen verdanken. Wer vermöchte zu leugnen, dass der Bestand förmlicher Gelehrtendynastien innig mit der Vortrefflichkeit des dortigen Schulwesens, vor allem aber mit der constanten Schultradition zusammenhänge.

Wem drängen sich da nicht die Namen der Schlözers, der Bunsens, der Humboldts, der Momsens, der Curtius und anderer auf? Man wird einwenden, dass das Constante dieser Tradition sich zum Theil aus ihrem größern Alter erklärt. Ganz richtig! Aber gerade, weil wir

eine solche ehrwürdige Tradition in Österreich nicht besitzen, sollten wir die ersten Ansätze derselben um so sorgfältiger hegen und pflegen, um eine zu schaffen.

Wie aber ist dies möglich, wenn man deutsche Professoren ohne Grund, lediglich um slavischen Platz zu machen, mit einer einmaligen Abfertigung vor die Thür setzt? Wie ist dies möglich, wenn durch Restringirung deutscher Mittelschulen dem deutschen Lehramtscandidaten das Fortkommen nicht allein erschwert, sondern geradezu unmöglich gemacht wird?

Wie ist dies möglich, wenn an czechischen Mittelschulen Professoren definitiv in ihrem Lehramte fungiren und sich ganz ungestört und behaglich im Vollgenuss ihrer Rechte und Bezüge befinden, ohne dass sie überhaupt ihren gesetzlichen Pflichten nachgekommen wären?

Wie ist es möglich, wenn z. B. an den Mittelschulen Galiziens nicht allein Geschichte und Philosophie, sondern auch deutsche Sprache oft von Männern gelehrt wird, die nicht einmal die Rudimente der deutschen Grammatik bemeistert haben? Wäre es da nicht aufrichtiger und vielleicht auch ersprießlicher, alle diese Fächer lieber gleich zu streichen, statt dieselben von unberufener Seite so durchhecheln und breittreten zu lassen?

Man spricht von formaler Bildung und behauptet, dass namentlich das Studium der alten Sprachen vorzugsweise geeignet sei, diese formale Bildung zu befördern. Gewiss, sowie überhaupt dieses Studium geeignet erscheint, uns in die Welt des Idealen einzuführen, unsern Gesichtskreis zu erweitern, mit einem Worte, uns zu freien und edlen Bürgern zu erziehen. So wenigstens fassten die Alten den Begriff der Kalokagathie, und in diesem Sinne wurde er in Deutschland weiter gebildet.

Allein es gibt auch eine sogenannte formale Bildung, welche in der Hand halbgebildeter, oder gar unwissender und roher Schulmeister zum gefürchtetsten Instrumente der Verdummung und Ver—trottelung wird. Und wenn wir diesen letzteren Ausdruck brauchen, so geschieht es sicherlich nicht ohne ein Gefühl patriotischer, oder sagen wir lieber localpatriotischer Beklemmung, weil wir wissen, dass die Vertrottelung eine specifisch österreichische Krankheit ist. Der Cretinismus ist in demselben Sinne eine österreichische Eigenthümlichkeit, als etwa der Weichselzopf eine specifisch polnische Krankheit bildet.

Wie weit diese Krankheit bei uns auf topographisch-physiologische Erklärungsgründe zurückzuführen sei, wissen wir nicht, fühlen uns auch außer Stande und kaum berufen, solche Gründe ins Treffen zu führen ....

Aber dass es eine Erziehungsmethode gibt, die ihr psychisches

Contingent in redlicher und gewissenhafter Weise zu dieser Krankheit beiträgt, das scheint uns gewiss, obzwar uns gerade nicht die heilsamen Folgen dieser Methode für Staat und Gesellschaft einzuleuchten vermögen.

Das System der jetzigen Unterrichtsverwaltung scheint jedenfalls in alte längst vergessen geglaubte Geleise wieder einmünden zu wollen... Wir wissen nicht, wo der eigentliche Spiritus rector der jetzigen Unterrichtsverwaltung zu suchen sei, ob im Hause am Minoritenplatz oder außerhalb desselben... Wir wissen also auch nicht, ob dem Herrn Unterrichtsminister, respective dem Herrn Mittelschul-Referenten die Verantwortlichkeit für die oben angeführten bedauerlichen Thatsachen gebürt.

Allein das wissen wir, dass die altösterreichische Tradition: herrliche Verordnungen und verkehrte Ausführungen, sich in jüngster Zeit wieder in beklagenswerter Weise geltend macht. — Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten! Ja, wir kennen uns! —

Unseren Abgeordneten aber, namentlich denen, welchen gewisse abgedroschene Schlagwörter vom gefährdeten Deutschthum u. s. w. so geläufig sind, empfehlen wir hier ein Capitel zum genauen Studium. Denn hier gilt es wirklich ein gefährdetes Bollwerk des deutschen Geistes zu schützen. Im übrigen erlauben wir uns die Herren auf Dassenbachers amtlichen Schematismus für Mittelschulen zu verweisen. Daselbst finden sie ein reichliches Material. Sie können aus demselben vieles ersehen, unter anderm auch, wenn nicht, wie man Verordnungen erlässt, so doch in jedem Falle, wie man dieselben — nicht ausführt.

D. Johannes Bugenhagen, genannt Pomeranus.

Ein Bild seines Lebens und Wirkens zur Feier seines 400jährigen Geburtstages.

Von ***Gustav Lehrer.***

Wir leben in der Zeit der Säcular-Jubiläen. Luther, Händel, Bach wurden schon gefeiert, und nun rüstet man sich, das 400jährige Geburtsfest Bugenhagens, des vertrauten Freundes Luthers, zu begehen. So geräuschvoll, wie zur Feier des großen Reformators, wird es freilich hierbei nicht zugehen. Nichtsdestoweniger verdient es der Mann, dass seine unermüdliche Thätigkeit näher beleuchtet und gewürdigt werde. Diesem Zweck sollen die folgenden Zeilen dienen.*)

Johannes Bugenhagen wurde am 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern als der Sohn des Rathsherrn Gerhardt Bugenhagen geboren. Seine Familie war eine sehr angesehene; fast immer wurden aus ihr geschickte Rathsherren gewählt. Er empfing eine sorgfältige häusliche Erziehung und wurde von klein auf zu christlicher Frömmigkeit angehalten. Was für Schulen er in seiner Kindheit besuchte, oder ob er durch Hauslehrer unterrichtet wurde, ist nicht genau zu ermitteln. Als 17jähriger Jüngling bezog er 1502 die Universität Greifswald, an welcher der Humanismus schon seit einigen Jahren Eingang gefunden hatte, und bald gab er sich demselben mit vollem Herzen hin. Mit regem Eifer trieb er Latein, auch das damals weniger gepflegte Griechisch, und brachte es in diesen Sprachen so weit, dass ihm der sprachgewandte Melanchthon später den Ehrennamen „Grammaticus" beilegte. Daneben entzog er sich auch nicht den übrigen auf der Universität gelehrten Disciplinen. 1504 verließ er die Universität, um ein Lehramt anzutreten. Vom Abt des wegen seiner Wehrhaftigkeit berühmten Klosters Belbuk (Castrum sancti Petri et Pauli), Joh. Bolduan, wurde Bugenhagen als Rector an die große Schule zu Treptow a. d. Rega berufen. Bald blühte sie unter seiner eifrigen Fürsorge prächtig auf; besonders verbreitete sich ihr Ruf wegen des vorzüglichen lateinischen Unterrichtes, so dass aus Westfalen und Liefland Schüler dorthin kamen. Neben seiner Thätigkeit in der Schule trieb er emsig das Studium der Bibel und las

---

*) Ich kann mich, entsprechend dem Raum dieser Monatsschrift, nur sehr skizzenhaft über B.'s Leben und Wirken verbreiten. Wer sich näher zu informiren wünscht, den verweise ich auf die Werke von Bellermann (1859), Vogt (1868) und Zitzlaff (1868) über B. Letzteres Werk ist bei Herrosé in Wittenberg im Umfang von 144 Seiten zum Preise von 1,20 M. erschienen. Ich bemerke noch, dass ich darauf verzichte, mich näher über die theologische Thätigkeit B.'s zu ergehen.

die Auslegungen des Augustin, Hieronymus und Erasmus. Was er so gelernt, verwandte er praktisch in der Schule. Er legte seinen Schülern die Schrift aus und besprach klar und fasslich mit ihnen die 10 Gebote und das Glaubensbekenntnis. Bald drängten sich so viele Nichtschüler zu seinen Auslegungen, dass die vorhandenen Räume nicht ausreichten, die große Zahl zu fassen. Er ließ sich deshalb in das Collegium der Geistlichen aufnehmen und bereitete durch seine starkbesuchten Predigten unbewusst die Reformation für Pommern vor.

Da viele adlige Schüler die Schule zu Treptow besuchten, wurde Bugenhagen mit dem pommerschen Adel näher bekannt und von diesem aufgefordert, eine Geschichte Pommerns zu schreiben. 1517 erhielt er vom Herzog Boguslav X. den Auftrag, zu diesem Zweck auf des Herzogs Kosten alle pommerschen Städte, Klöster und Schlösser zu bereisen und die vorhandenen Chroniken zu sammeln. Schon im Mai des nächsten Jahres konnte er die mit vielem Freimuth abgefasste Geschichte dem Herzog überreichen.

Durch Bugenhagens Erfolge an der Schule zu Treptow wurde der Abt Bolduan auf ihn aufmerksam, und er berief ihn als Rector der 1517 von ihm gegründeten Klosterschule in sein Kloster. Dort lehrte Bugenhagen nicht allein in der Schule, sondern predigte gleichzeitig mit Nachdruck gegen die bestehenden kirchlichen Missbräuche. Im Kloster wurde er auch mit Luthers Reformationswerk näher bekannt. Anfangs hielt man in Pommern, gerade wie in Rom, den Streit Luthers für ein leeres Mönchsgezänke. Da fiel Bugenhagen zufällig die Luthersche Schrift „Vom babylonischen Gefängnis“ in die Hände und öffnete ihm die Augen. Von nun an wünschte er nichts sehnlicher, als Luther persönlich näher zu treten, und da sich sein Herzog wegen seiner immer freier werdenden Predigten von ihm entfremdete, wandte er sich im Frühjahr 1821 nach Wittenberg.

Er war dorthin gegangen, um zu Luthers Füßen zu lernen, hatte sich auch als Student inscribiren lassen, bald aber trat er — und zwar auf directe Anregung Melanchthons — in den Kreis der Lehrer ein. In kurzer Zeit wurde er neben Luther und Melanchthon der beliebteste Professor. Anfangs musste er sich freilich recht kümmerlich behelfen; denn er bezog kein Gehalt, und so sehr und oft sich auch Luther für ihn verwandte, gelang es ihm doch erst 1524, 40 Gulden als Professorengehalt für ihn auszuwirken, die im folgenden Jahre auf 60 Gulden erhöht wurden. Für Verwaltung einer Pfarrstelle in Wittenberg erhielt er jährlich 100 Gulden, so dass sein Gesammtgehalt 1525 160 Gulden betrug. Luthers energisches Auftreten gegen das Cölibat, offenbar „seine beste That“, bewog Bugenhagen, am 13. October 1522 mit Walpurga Körer die Ehe einzugehen. Er zeigte sich hierin viel energischer als der große Reformator, der sich noch lange scheute, seine Theorie in die Praxis umzusetzen und seine Käthe erst zwei guten Freunden anbot, bevor er sich auf eindringliches Zureden Bugenhagens dazu entschloss, 1525 mit ihr vor den Altar zu treten. Bugenhagen traute das Paar.

Als radicale Köpfe, z. B. Carlstadt, Luthers Lehren bis in ihre äußersten Consequenzen verfolgten und durch ihr stürmisches Auftreten den Reformator in nicht geringe Verlegenheit setzten, trat Bugenhagen entschieden gegen dieselben auf und erwarb sich dadurch Luthers innigste Freundschaft, und wenn wir weiter hören, dass ihm diese Freundschaft bis zum Ende bewahrt blieb, so zeigt uns dies, dass Bugenhagen ein sehr nachgiebiger Charakter gewesen sein

muss; denn Luthers Gunst war durch den leisesten Widerspruch leicht zu verscherzen.

1523 wurde Bugenhagen einstimmig zum Pastor der Pfarr- und Stadtkirche zu Wittenberg erwählt. 36 Jahre blieb er in diesem Amte thätig und lehrte daneben noch als Professor an der Universität. Wenn zwar seine Thätigkeit zunächst hauptsächlich eine seelsorgerische war, so hob er doch auch, freilich nur im Interesse der Kirche, das Schulwesen. Carlstadt und dessen Genossen hatten unter anderm dahin gewirkt, dass die Leute ihre Kinder aus der Schule nehmen sollten. Das Schulhaus stand leer und wurde zu einer Brotbank umgewandelt. Durch den Ausfall der Schule litt aber der Kirchengesang empfindlich, so dass oft nur Diacon und Küster das Kyrie eleïson sangen. Um nun zu bewirken, dass es in der Kirche nicht mehr so „dörfisch zuginge", sorgte er mit Erfolg dafür, dass die Bürger ihre Kinder wieder zur Schule schickten. Wir werden noch mehrmals Gelegenheit haben, darauf hinzuweisen, wie sich Bugenhagen um die Hebung der Schulen verdient machte. Seine zweite Sorge war überall das Schulwesen.

Wie ernst Bugenhagen sein Amt als Seelsorger nahm, geht daraus hervor, dass er bei der 1527 in Wittenberg herrschenden Pest mit Luther in der Stadt zurückblieb, während die Universität mit den übrigen Lehrern nach Jena übersiedelte. Durch seine hingebende Thätigkeit verbreitete sich sein Ruf weit; viele glänzende Stellen wurden ihm angetragen, aber er mochte sich nicht von seinem Wittenberg trennen und schlug alle Anerbietungen aus. So wurde er z. B. 1525 zum Prediger der Nicolaikirche in Hamburg von den dortigen Bürgern gewählt. Er lehnte die Wahl ab, erhielt aber von den Wittenbergern die Erlaubnis, auf $^1/_2$ Jahr nach Hamburg zu gehen und dort das Kirchenwesen zu ordnen. Als er sich zur Reise rüstete, traf ein Schreiben aus Hamburg ein des Inhaltes: er möge sich nicht bemühen, da er nicht von allen Bürgern gewählt sei und auch aus anderen (kirchlichen) Gründen. Bugenhagen war durchaus nicht ungehalten über diesen Bescheid, sondern richtete eine lange Epistel an die Hamburger, in der er ihnen ausführlichen Rath über Ordnung des Kirchen- und Schulwesens nach reformatorischen Grundsätzen gab.

Die Jahre 1528—1539 waren für Bugenhagen sehr arbeits-, aber auch sehr segensreiche. In diese Zeit fällt sein Wirken als Evangelist. Sein bedeutendes organisatorisches Talent ließ ihn besonders zur Einführung der neuen Gebräuche und Einrichtungen in größeren, bisher papistischen Gemeinden geeignet erscheinen. 1528 reiste er auf einen Ruf nach Braunschweig, um dort die Reform der Kirche einzuführen. Seiner entgegenkommenden Liebenswürdigkeit gelang es bald, die widerstrebenden Elemente zu besänftigen. Dreimal predigte er wöchentlich. Bald konnte er mit einer neuen Kirchenordnung hervortreten, in welcher er sich ganz besonders der Schulen annahm. Er bestimmte, es sollten zwei lateinische Jungenschulen zur Vorbereitung auf die Hochschule, zwei deutsche Jungen- (Volks-) und vier Jungfrauenschulen eingerichtet werden. Die letzteren sollten an vier Orten der Stadt so gelegen sein, dass die Jungfrauen nicht fern von ihren Eltern zu gehen brauchten. Diese und die Knaben, welche die deutschen Schulen besuchten, sollten täglich eine, höchstens zwei Stunden und zwar ein, höchstens zwei Jahre in die Schule gehen. Sie sollten lesen lernen, in Religion unterrichtet und in christlichen Gesängen geübt werden. Wiederholt wird eingeschärft, dass die Lehrer und

ebenso die Schulmeisterinnen von den Jungfrauenschulen ausreichend versorgt und nicht als Bettler gehalten werden (!). Auch über den Nebenverdienst durch Privatstunden äußert sich Bugenhagen: „Wenn etliche Gesellen so fromm, so geschickt und fleißig wären, dass sie über ihre Schularbeit mit etlichen Jungen sonderliche Arbeit wollten vornehmen und also bei den Bürgern oder anderen noch mehr erwerben könnten und wollten, die Noth wird sie wol lehren und fordern, sonderlich, wenn sie ehelich werden, so lasse man solches ihren Vortheil sein. Es ist besser, dass sie bei uns doch mit ihrer Arbeit etwas erwerben, denn dass sie bei uns sollten verderben; denn solche Gesellen werden nicht viel zum Biere gehen, sondern der Stadt mit ihrem Dienste nütze sein, mehr denn andere. Darum ist es auch recht, dass sie mehr Vortheils haben.“ In der Kirche gab er besonders viel auf Auslegung des Katechismus, trug stets einen bei sich und empfahl ihn den canditatis ministerii recht eindringlich. Auch das Armen- und Krankenwesen ordnete er. Von Braunschweig begab sich Bugenhagen nach Hamburg. Hier hatten die Anhänger der neuen Lehre die Oberhand über die Papisten bekommen, und um jeder Zwietracht zu steuern, berief der Rath Bugenhagen, um den gesammten Kirchendienst einheitlich zu ordnen. Er wurde ehrenvoll von der Stadt empfangen, trotzdem er „ene echte Fruw hadde“ und machte sich freudig ans Werk. An Verleumdern fehlte es freilich nicht, aber er vermied es, in Streit mit ihnen zu gerathen. Nach angestrengter Arbeit stellte er eine Kirchenordnung auf, die vom Rathe gebilligt und dann sofort eingeführt wurde. Am Tage nach der Einführung eröffnete Bugenhagen im Namen des Rathes die lateinische Schule im St. Johannis-Kloster. Was Wunder, dass die Hamburger einen solchen Mann nicht so leicht wieder ziehen lassen wollten, sondern auf alle Weise versuchten, ihn in ihrer Stadt zurückzuhalten. Bugenhagen sah sich gezwungen, beim Kurfürsten um seine Abberufung zu bitten. Nun durften die Hamburger seiner Abreise nichts mehr entgegenstellen; bevor er jedoch nach Wittenberg zurückkehrte, betheiligte er sich,. trotz Luthers Missbilligung — von der er jedoch wol nichts gewusst haben mag — an einer zu Flensburg zwischen Melchior Hoffmann und etlichen Pastoren abgehaltenen Disputation, bei der er den Vorsitz führte. Auf seiner Rückreise stillte er schnell einen in Braunschweig ausgebrochenen Streit über Abendmahl und Taufe und traf am 24. Juni 1529, vom Rath der Stadt mit einem Ehrengeschenk empfangen*), wieder in Wittenberg ein.

Viel Arbeit wartete seiner dort. Da Luther, Melanchthon, Jonas und Cruciger bald nach seiner Ankunft zum Religionsgespräche nach Marburg reisten, so ruhten alle Lasten einzig auf seinen Schultern. Später nahm er als Mitarbeiter an den Augsburger Artikeln theil, reiste aber nicht mit nach Augsburg, sondern blieb bei seiner Gemeinde. Aber bald sollte er derselben wieder entführt werden. 1530 begehrte Lübeck seiner zur Einführung der Reformation. Durch zwei angesehene Lübecker wurde er aus Wittenberg abgeholt. In Lübeck angelangt, war es seine erste Sorge, die sich schroff gegenüberstehenden Parteien von Senat und Bürgerschaft miteinander zu versöhnen. Nachdem ihm dies unter großen Mühen gelungen war, wurde 1531 seine Kirchenordnung

*) „4 Groschen 8 Pfennige vor einem stübichen Frankenwein ist dem Pfarrer Er Johann Buggenhagen geschenkt worden, als ehr von Hamburgk wedder kommen am abendt Johannis baptistae“ steht im Kämmereibuche der Stadt vom Jahre 1529 unter der Rubrik „Rathsgeschenke“.

eingeführt. Obgleich Luther, dem aus Bugenhagens Vertretung viel Arbeit erwuchs, sehnlichst dessen Rückkehr erwartete, zog sich dieselbe doch noch bis zum April 1532 hin. Lübeck gab ihm ein ehrendes Geleite. Bei seiner Ankunft in Wittenberg wurde ihm vom Rath der Stadt ein neues Ehrengeschenk dargebracht. Als ein Zeichen, wie hoch Bugenhagen auch in der Achtung seines Fürsten stand, mag gelten, dass er 1533 auf dessen ausdrücklichen Wunsch nach einem öffentlichen Disput, dem der Kurfürst selber beiwohnte, die Doctorwürde der Theologie erhielt.

Doch von neuem wurde er abberufen und zwar diesmal nach seiner Heimat, nach Pommern (1534). Hier hatte er bei der Einführung der Reformation mit besonders großen Schwierigkeiten zu kämpfen, da sich ihr die Landstände aus selbstsüchtigen Motiven entgegenstemmten. Aber durch die Festigkeit der Herzöge Philipp und Barnim, sowie durch das Vertrauen, welches Bugenhagen von allen Kreisen entgegengebracht wurde, gelang auch hier das Werk. Mit der Einführung neuer Ordnungen, Visitationen u. s. w. hatte er viel zu thun. Auf Wunsch des Herzogs Philipp leitete er dessen Heirat mit Marie, der Schwester des Kurfürsten von Sachsen, ein. Dann kehrte er nach Wittenberg zurück. Hier wurde ihm vom Kurfürsten der Titel General-Superintendent verliehen und die Aufsicht über den ganzen Kurkreis übertragen.

Einige Jahre durfte er sich nun der Thätigkeit in seiner Gemeinde widmen; dann aber rief ihn König Christian III. von Dänemark in sein Land, um in demselben christliche Ordnung in der Kirche zu begründen. 1537 machte er die beschwerliche Reise nach Kopenhagen. Dort krönte er am 12. August den König und die Königin und ordnete dann mit Eifer, unterstützt von den einflussreichsten Personen, die kirchlichen Angelegenheiten, richtete die Universität Kopenhagen wieder auf, an der er noch einige Monate lehrte, und kehrte, vom König hochgeehrt, 1539 wieder nach Wittenberg heim. Mit dem Könige von Dänemark ist er Zeit seines Lebens befreundet und in regem Briefwechsel geblieben. Seinem Kurfürsten konnte er berichten: „Die Schule hat gute Professores, welche mit gutem Solde wol und reichlich versorget sind. Ich hoffe, da soll viel Gutes auskommen und geht bereits im Schwunge. Das Evangelium wird im Reiche Dänemark rein und kräftig gepredigt. Gott gebe das Gedeihen, er hat es angefangen“ ... Sein übliches Ehrengeschenk, bestehend in „1 Schock 24 groschen vor 1 fass Bier“ empfing ihn wieder bei seinem Eintreffen.

Später (1542) reiste er noch einmal auf kurze Zeit nach Dänemark. In demselben Jahre begab er sich auf einen Ruf nach Hildesheim und führte auch da den evangelischen Gottesdienst ein; von dort ging er noch einmal ins Braunschweig'sche und richtete allerorts evangelisches Kirchenwesen ein. In Braunschweig begann er seine Evangelisten-Thätigkeit und im Braunschweig'schen beschloss er sie. Nach seiner Rückkehr gab er sich ganz seinem Beruf in Wittenberg hin, und eine große Zahl von Zeugnissen beweist, wie eng sich die Freundschaftsbande zwischen ihm und Luther knüpften. Noch einmal schien es, als sollte er Wittenberg entrissen werden — der Herzog von Pommern berief ihn mehrmals hintereinander dringlichst als Bischof nach Cammin — er aber verließ den ihm lieb gewordenen Ort nicht mehr.

Bis hierher war das Leben Bugenhagens fast nur Sonnenschein gewesen; das Bittere war ihm für seinen Lebensabend aufgespart geblieben. Der erste schwere Schlag traf ihn mit dem Tode seines Freundes Luther. Bald nachdem

Luther die Augen geschlossen, brachen die Religionskriege mit ihren Schrecknissen los und endeten unglücklich für die evangelische Sache. Der Kurfürst Johann Friedrich von Sachsen wurde durch den Herzog Moritz von Sachsen bei Mühlberg an der Elbe geschlagen, gefangen genommen und seiner Kurwürde beraubt. Zum Erstaunen und zur Freude aller Evangelischen erwies Moritz sich günstig gegen dieselben gesinnt und ließ alles beim Alten bestehen. Bugenhagens Freude und Dankbarkeit hierfür wurde von seinen Feinden als Treubruch gegen seinen alten Wolthäter angesehen, und er deshalb zu seinem tiefsten Schmerze arg verleumdet. Gegen Ende seines Lebens erblindete er auf einem Auge. Tief schmerzte es ihn, dass er erleben musste, wie der evangelische Glaube, trotz aller Anstrengungen seiner Anhänger, niedergedrückt wurde und nicht zu rechter Blüte gelangen konnte. Auch Unglück in seiner Familie nahm ihm die Freudigkeit. Die letzten zwei Jahre seines Lebens war er so ermattet, dass er fast keine Nahrung mehr zu sich nehmen konnte. Daher zehrte er so ob, dass Melanchthon, als er ihn einstmals in seiner Krankheit besuchte, beim ersten Anblick erschrak, weil er nicht mehr Bugenhagen, sondern seinen Schatten zu sehen glaubte, und Gott anflehte, dass er ihm ein nicht so hohes Alter geben möchte. Am 20. April 1558 verschied er und wurde am folgenden Abend in der Stadtkirche beigesetzt.

Wenn man das thatenreiche Leben Bugenhagens betrachtet, muss man sich wahrlich wundern, dass sein Wirken von der Nachwelt so wenig Anerkennung gefunden hat. Er war zwar keine so imponirende Herrschergestalt wie Luther, der mit seinem Zwingherrngeiste alle Anhänger ins Joch spannte; seine Thätigkeit war mehr eine dienende, Luthers Ideen ausführende und verbreitende. Man wird aber schwerlich sagen können, dass der Wert derselben ein geringer gewesen sei. Hoffentlich dient die Feier seines 400jährigen Geburtstages dazu, dass auch die gegenwärtige Generation seiner Wirksamkeit die gebürende Anerkennung zollt.

Lutherstiftungen gibt es in Unzahl; von Wolthätigkeitsanstalten zum Andenken Bugenhagens ist mir nur eine bekannt, das vom Grafen von Krassow zu Ducherow bei Anclam in Pommern gegründete Bugenhagenstift zur Erziehung armer Waisenkinder.

Gedanken zum ersten Anschauungsunterricht.

Von A. Thierfelder-Leipzig.

Immer mehr greift die Überzeugung um sich und kommt auch zum Ausdruck, dass nicht das Wissen an sich das Ziel des Unterrichts sein könne. Denn dasselbe umfasst ein für den beschränkten menschlichen Geist unendliches Gebiet. Die Missgriffe bei der Auswahl deuten die Schwierigkeit derselben an. Es ist nicht zu verwundern, wenn man den Boden der Wirklichkeit verließ, um in fernliegenden Gegenden und Zeiten, selbst im Reiche der Phantasie Nahrung für den kindlichen Geist zu finden. — Die Absicht des Unterrichts kann vielmehr nur darauf gerichtet sein, den Geist zu befähigen, ein bestimmtes Wissensmaterial zu beherrschen. Das Mittel hierzu sind die allgemeinen Vorstellungen (Begriffe). Dieselben müssen den gesammten Geistesinhalt durchsetzen, das Gleichartige an sich ziehen und ordnen. Auf diese Weise gewinnt der so reiche und mannigfaltige Erwerb des Geistes Einfachheit und Übersicht. Die neuen Eindrücke werden von den schon gewonnenen Vorstellungen leicht appercipirt und finden bald ihren Platz. Und das Denken und Thun wird dann nicht in Zufälligkeiten seinen Grund haben, sondern der volle Vorstellungsinhalt wird bestimmend eingreifen. Eine derartige gleichmäßige Ausgestaltung des Gedankeninhaltes bezeichnet man als Bildung. — Im Leben offenbart sie sich in der klaren und schnellen Auffassung und Beurtheilung der Umgebung, sowie im sichern, zielbewussten Denken und Handeln.

Das Gerüste der geistigen Bildung sind also die Begriffe. Diese entwickeln sich aus dem Erfahrungswissen durch Bearbeitung desselben. Bildung und Erfahrung hängen somit aufs innigste zusammen, darum wird aber auch letztere stets ihren Einfluss behaupten. Namentlich wird durch die Ausdehnung derselben die Quantität, jedoch nicht in gleichem Verhältnis die Qualität der Bildung begünstigt. Der Geist scheint sich am schönsten zu entfalten, wenn er sich in mäßigen Grenzen bewegt. Wie der Erfahrungskreis durch übermäßige Weite die Bildung beeinträchtigt, so auch umgekehrt durch drückende Enge. Jedenfalls aber ist der letztere Übelstand weniger nachtheilig, weil ihm leicht abgeholfen werden kann. Er bietet zunächst sogar den Vortheil, dass sich das Wissen in intensivster Weise ausbilden kann, — freilich nur innerhalb der gegebenen Grenzen. — Gerade bei der Jugend lässt sich beobachten, dass Bildung nicht allein durch Erfahrung bedingt ist. Sie setzt außerdem eine gewisse Entwicklung des Selbstbewusstseins voraus. Ohne dieses lässt sich gewiss ein reiches Wissen sammeln, keineswegs aber die volle Herrschaft über

dasselbe gewinnen. Solange das Kind sich in seinem Denken und Thun von einzelnen Vorstellungen so beeinflussen lässt, dass es sich selbst vergisst, — wie das beim Spiele der Fall ist, — kann man noch nicht erwarten, dass es für einige Zeit den Verlauf der Vorstellungen beherrsche oder gar einzelne festhalte, um sie zu zergliedern. Erst wenn das Kind sich seiner Selbstständigkeit gegenüber der Außenwelt bewusst wird, ist es einer denkenden Bearbeitung seines Anschauungskreises fähig. Es beginnt, die Dinge nach allgemeinen Gesichtspunkten aufzufassen: es zählt dieselben, vergleicht sie nach ihrer Größe, Gestalt, Farbe. — Hierin offenbaren sich die ersten Spuren des Bildungstriebes. Jetzt — in der Regel zwischen dem 6. und 7. Jahre — ist es Zeit, dass der planmäßige Unterricht beginne; jetzt ist das Kind reif für denselben. Er kann auf der ersten Stufe schon sein wahres Ziel, die Bildung des Geistes, erstreben und — innerhalb enger Grenzen — erreichen. Dieselbe darf sich freilich nicht zeigen sollen in Dingen, die außerhalb der Erfahrung des Kindes liegen. Die altkluge Schwätzerei mancher Kinder wird kein wahrer Erzieher begünstigen. Aufgabe des ersten Schulunterrichts ist es, die einfachsten und unentbehrlichsten Begriffe im Kinde zu entwickeln.

Wenn wir von Begriffen hören, so denken wir in der Regel an die nächsten Oberbegriffe, unter welche wir die Gegenstände der Erfahrung ordnen. Doch diese können nicht Gegenstand des ersten Unterrichts sein; denn sie — sind vielfach zusammengesetzt, und um sie zu denken, bedürfen wir erst anderer Begriffe. Wir müssen daher zurückgehen zu solchen, welche nicht erst fremder Hilfe bedürfen, und kommen zu denen, welche unmittelbar durch ihren sinnlichen Gehalt gedacht werden müssen. Da dieselben nur ein Merkmal an sich tragen, kann man sie als einfache, und wegen der Beschaffenheit desselben als sinnliche Begriffe bezeichnen. Infolge des einfachen Inhalts ist der Umfang dieser Begriffe weit ausgebreitet, er zieht einen großen Theil der Erfahrung in sein Bereich. Es gehören hierher die Eigenschaften, die Thätigkeiten, die mannigfachen örtlichen und zeitlichen Bestimmungen der Dinge.

Es liegt nun auf der Hand, dass die einfachen Begriffe nicht vollständig überarbeitet werden können. Die beschränkte Natur des kindlichen Geistes fordert eine Einschränkung derselben nach Zahl und Inhalt. Man wird besonders auf diejenigen eingehen, welche dem Entwicklungsstandpunkt des Kindes angepasst sind. Dieselben lassen sich daran erkennen, dass sie die Aufmerksamkeit besonders in Anspruch nehmen. Diese Rücksicht muss beständig im Auge behalten werden, da schon im Verlauf eines Jahres eine bedeutende Wandelung in der kindlichen Gedankenwelt vor sich geht. Ferner wird auch die specielle Erfahrung maßgebend sein. Man wird zunächst auf diejenigen Vorstellungen eingehen, welche oft und deutlich gegeben sind, dagegen die noch beiseite lassen, für welche sich der anschauliche Gehalt noch nicht voraussetzen und erst durch künstliche Mittel sich erzeugen lässt.

Die einfachen Begriffe, welche sich als Bildungsmaterial für die Unterstufe eignen, lassen sich nach ihrem Inhalte in wenige Gruppen zusammenstellen. Sie können bezeichnen die örtlichen und zeitlichen Verhältnisse, die Zahl, die Größe, die Gestalt, die Farbe, die Zusammensetzung nach Stoff und Theilen, das Thun und Leiden der Gegenstände. Die Begriffe der ersten Art sollen vorläufig beiseite bleiben, und wir wenden uns darum sogleich den Zahlbestimmungen zu. Die Wichtigkeit derselben beweist schon der Umstand,

dass sich ein besonderer Unterrichtszweig mit denselben befasst. Trotzdem aber hat auch der Anschauungsunterricht für sie manches zu thun. Er muss seine Aufmerksamkeit besonders den unbestimmten Zahlbegriffen sowie den Ordnungszahlen zuwenden. — Die Größenbegriffe ferner sind sehr relativ und können nur durch Vergleichung einen bestimmten Inhalt erlangen. Dieselbe erstreckt sich zunächst besonders auf ähnliche Gegenstände. Hierdurch wird die Vergleichung mit einer bestimmten Größe, das Messen, vorbereitet. In diesen beiden ersten Gruppen ist Rücksicht genommen auf den Gegenstand als Ganzes und dessen Beziehung zu andern. Die folgenden Betrachtungspunkte betreffen den Gegenstand an sich, seine Gestalt und seine Farbe. — In Rücksicht auf die Gestalt bietet der Unterricht zunächst die Grundformen und bezeichnet dieselben in volksthümlicher Weise. Während die Kinder zuerst alles, auch die Körper, als Fläche auffassen und demgemäß bezeichnen, müssen sie nun mit den körperlichen Formen bekannt werden. Die geometrischen Benennungen sind hier noch nicht am Platze, man muss einfachere anwenden, so wird man für oval z. B. sagen lassen „länglich rund", für kegelförmig vielleicht „rund und spitzig". Besonderem Interesse begegnen auf dieser Stufe die Farbebestimmungen; während die Begabteren ziemlich sicher darin sind, verrathen die Schwächeren noch große Unkenntnis, welche indes bald schwindet. Das Kind wird angehalten, neben den allgemeinsten die auffälligsten und häufigsten Farbentöne selbstständig anzugeben. — Ferner achtet das Kind auf die Zusammensetzung der Gegenstände. Von Stoffen lernt es schon auf dieser Stufe einige leicht erkennbare unterscheiden, und es fragt nicht selten darnach, woraus ein Ding gemacht ist. — Ebenso ist die Aufsuchung der einzelnen Bestandtheile von allgemeiner Bedeutung; das Kind wird dadurch zu genauer Betrachtung der Gegenstände angeregt.

Während sich die bisher erwähnten Begriffe auf den Gegenstand an sich beziehen, so dienen andere zur Bestimmung der Veränderungen, welchen derselbe unterworfen ist. Dieselben können durch fremde Einwirkung veranlasst, oder auch Folgen eigner Bethätigung sein; sie können also ein Leiden oder ein Thun bezeichnen. Sie lassen sich an todten Dingen gar nicht oder nur in schematischer Einförmigkeit beobachten. Bei den Thieren gewinnen sie an Mannigfaltigkeit; aber erst im menschlichen Leben treten sie in ihrem ganzen Reichthum auf, und hier übertrifft ihr Gebiet das der übrigen Beziehungen bei weitem. Sie beanspruchen für sich volle Selbstständigkeit und bedienen sich der übrigen zur genauern Bestimmung. Die betreffenden Begriffe bedürfen ebenfalls der Ausbildung, um bei späterem Bedarf zu Diensten zu stehen.

Indem das Kind diese einfachen Begriffe gewinnt, wird es zugleich veranlasst, jene allgemeineren aufzufassen, unter welche sich diese gruppiren, also: Zahl, Größe etc. Während jene durch ihren Inhalt gedacht werden, so diese durch ihren Umfang, also eben wieder durch die einfachen Begriffe. Wenn auch die wörtliche Bezeichnung derselben nicht gerade feststeht, so ist doch das Vorhandensein derselben unbedingt nothwendig zum Verständnis der Fragen. Denn durch dieselben erinnern wir das Kind an die ganze Gruppe von Begriffen und fordern es auf, den rechten zu denken und anzugeben. Wir fragen das Kind beispielsweise: Wie sieht das Ding aus? genauer: Welche Farbe hat —? Das Kind muss sich nun die ganze Reihe der Farben vor-

stellen, um die rechte zu finden. Kann es dies nicht, so versteht es die Frage nicht und wir müssen dann nachhelfen, indem wir an einige der untergeordneten Begriffe erinnern.

Wir sind jedoch noch nicht zu Ende. Die Pädagogik muss auch auf die allgemeinsten Grundlagen unsers Wissens zurückgehen und für deren Feststellung sorgen. Es sind dies Raum und Zeit. — Diese Forderung ergibt sich aus dem Früheren mit Nothwendigkeit. Auch die Praxis widerstreitet derselben nicht, und mancher Erzieher erringt glückliche Erfolge dadurch, dass er, wenn auch nicht vollständig klar bewusst, dieser Forderung entspricht. — Auf dieser Stufe kann noch nicht der unendliche Raum und die unendliche Zeit Gegenstand des Unterrichts sein; sondern auch diese Vorstellungsformen sind dem Erfahrungskreise, insbesondere der geistigen Entwicklung angepasst und können sich nur soweit ausbreiten, als das Kind dieselben zu überschauen vermag. Auch sie müssen sich, wie die einfachen Begriffe, an die Wirklichkeit anschließen. Zugleich auch müssen sie so beschaffen sein, dass sie, ihrem Wesen entsprechend, das kindliche Wissen einfassen und in einen freilich nur äußerlichen Zusammenhang bringen. — Für den Raum ist als erste Grundlage derjenige, in welchem der Unterricht ertheilt wird, also in der Regel die Schulstube, für die Zeit der kleinste natürliche Abschnitt mit seinen charakteristischen Theilen. der Tag, zweckentsprechend. Innerhalb, und zwar nur innerhalb derselben erhalten die Gegenstände, bez. Ereignisse ihren festen Platz angewiesen. — Hierzu nun dienen die örtlichen und zeitlichen Bestimmungen, und eben dadurch erhalten die betreffenden Begriffe eine solide sinnliche Unterlage. Durch die gesteckten Grenzen ist auch deren Auswahl bestimmt.

Durch die erwähnten Begriffe stellen wir die Gegenstände in Beziehung zu Raum und Zeit, zur äußeren Welt. Aber neben dieser rein objectiven Betrachtung drängt sich eine subjective mit auf, welche die Wirkung der Gegenstände auf unser Gemüth betrifft. Sie erhält Ausdruck durch das Gefallen oder Missfallen. — Bei den Kindern spielt der Geschmack eine größere Rolle, als man, von der Selbstbeobachtung geleitet, gewöhnlich annimmt. Die Vorstellungen tragen einen reichen Empfindungsgehalt an sich, der oft stark genug ist, den sinnlichen Gehalt zu verwischen. Der Unterricht muss darauf hinwirken, diese subjectiven Bestandtheile zurückzudrängen, indem er die intellectuellen ausprägt. Dies ist jedoch nur möglich bei den Wahrnehmungen der höheren Sinne; die der übrigen können sich nicht zur klaren Vorstellung erheben, ihre Wirkung bleibt immer mehr oder weniger unmittelbar.

In den angeführten Begriffsgruppen wird man leicht die Parallele zu den Gesichtspunkten entdecken, welche der Betrachtung der Gegenstände im gegenwärtigen Anschauungsunterricht zu Grunde liegen. Freilich wird man auch einige, und nicht gerade die unwichtigsten, vermissen. So fehlt gleich in erster Reihe die Bestimmung des Oberbegriffs, welche nach dem Vorbilde wissenschaftlicher Behandlung für die erste Aufgabe gilt. Ferner ist nichts von Nutzen und Schaden der Gegenstände erwähnt. — Nach dem oben dargelegten Ziele des ersten Unterrichts lässt sich das bald rechtfertigen. Es gilt an dieser Stelle die Ausarbeitung der einfachen Begriffe. Die Gegenstände an sich sind vorläufig nur das Mittel dazu; erst auf späteren Stufen ist die Auffassung dieser selbst Ziel des Unterrichts. — Um den Oberbegriff zu bestimmen, ist es nöthig, dass der Gegenstand vollständig, in allen seinen Merkmalen bekannt sei;

man möchte auch die ähnlichen gleichartigen Gegenstände heranziehen; kurz, es wird schon die Kenntnis des betreffenden Systems vorausgesetzt. Zum Überfluss gehören die Gegenstände des Anschauungsunterrichts nicht einem, sondern den verschiedensten Systemen an, so dass ein eigentlicher Zweck dieser Übung gar nicht zu ersehen ist. Es ist dies eben noch ein Überbleibsel der alten Schule. — Gleichwol möchte die Einordnung in ein System nicht unterlassen werden; denn dadurch erst erhält das Einzelne bleibenden Wert; nur muss dasselbe einheitlich und dem kindlichen Denken angepasst sein. Ähnlich verhält es sich mit der Betrachtung des Nutzens und Schadens der Dinge. Dieselbe liegt dem kindlichen Geiste schon an sich fern, wie die jugendlichen Spiele zur Genüge zeigen, noch mehr, wenn Nutzen und Schaden nicht unmittelbar das Kind selbst betreffen. Man lasse doch demselben die Freude an den Dingen an sich und verschone es mit dergleichen Reflexionen, die doch stets noch zu früh sein Gemüth berühren. — Dass diese Betrachtungsweise eben noch so fern liegt, hat seinen Grund in der Entwicklung der Vorstellungen. Zunächst fehlt die klare Gesammtauffassung der Dinge; noch schwieriger aber muss es sein, die causalen Verknüpfungen derselben zu erkennen.

Hier erfährt der erste Unterricht eine Einschränkung, dafür macht sich an anderer Stelle ein desto größerer Anbau nöthig; denn das Gebiet der einfachen Begriffe ist noch nicht erschöpft. Insbesondere ist nicht einzusehen, wie die größere Anzahl der Thätigkeitsbegriffe, sowie die Zeitbegriffe, überhaupt die, welche in Erzählungen Verwendung finden, zur Behandlung kommen sollen. Sie lassen sich auch nur in der Darstellungsform vollständig bieten, in welcher sie vorzugsweise auftreten. Es macht sich daher neben der hergebrachten Beschreibung auch die Erzählung im ersten Unterricht nöthig. Sie dient zur nothwendigen Ergänzung des Bildungsmaterials. Sie ist im ersten Unterricht nicht neu, sondern schon mit den verschiedensten Stoffen aufgetreten; aber immer mit so zweifelhaftem Erfolge, dass sie sich als wirklicher Unterrichtsstoff kaum halten lässt; mehr zur Unterhaltung wird sie hier und da eingeflochten.

Vielleicht ist noch eine Andeutung darüber am Platze, in welcher Weise sich das Bildungsmaterial der ersten Stufe weiter aufbaut. Die Erweiterung desselben erfolgt extensiv und intensiv. Die einfachen Begriffe werden vertieft und die Zahl derselben wird vergrößert. Mit ihrer Hilfe lassen sich auch schon zusammengesetzte Begriffe gewinnen. — Jetzt reichen auch die engen Raum- und Zeitvorstellungen nicht mehr aus, sie müssen sich weiter ausbreiten. An die Stelle der Schulstube tritt das Schulhaus mit seiner nächsten Umgebung, an die Stelle des Tages die Woche, vielleicht auch das Jahr. Indem man nun die Beziehungen des Orts, der Zahl, der Größe, der Gestalt, der Farbe, der Zusammensetzung, der etwaigen Veränderungen eines Dinges zusammenstellt, erhält man die Beschreibung des Gegenstandes, wie sie den Anforderungen dieser Stufe entspricht.

Die andere Form, in welcher die Erfahrung an uns tritt, ist die des Nacheinander, der Zeit. — Für Ausbildung des zeitlichen Vorstellens ist es nöthig, dass erst ein scharf abgegrenzter kleinerer Zeitraum sich einpräge; oben ist dafür vorgeschlagen der Tag. Leere Zeit ist nichts, erst durch Inhalt lässt sie sich denken, und diesen können nur zeitliche Gegenstände, die Begebenheiten bilden. Es ist nun nicht nöthig, dass sich die Ereignisse sämmtlich

innerhalb eines Tages zutragen, sondern nur, dass sich die Zeitbestimmungen innerhalb desselben halten; darum eben darf auch keine Begebenheit diesen Zeitraum überschreiten. Alle Tageszeiten müssen entsprechenden Inhalt und dadurch Expansion erhalten; so dass sich schließlich die Vorstellung des ganzen Tages aufbaut. Innerhalb dieses Zeitraumes erhalten die Begebenheiten ihren Platz angewiesen durch die Zeitbestimmungen, und dadurch werden die letzteren anschaulich. — Die Begebenheiten selbst dienen dazu, die einzelnen einfachen Begriffe beisammen zu halten und ihnen dadurch sinnlichen Inhalt zu geben und zu bewahren. Es muss nun bei Auswahl und bei Erzählung der Begebenheiten Sorge getragen werden, dass die hergehörigen Begriffe auch zur Anwendung kommen. Es ist dies hier leichter, weil das Gebiet des Stoffes nicht durch die directe Wahrnehmung eingeschränkt ist. Diese Begriffe werden durch die Begebenheit festgehalten; wie aber die Begebenheit selbst? — Dieselbe lässt sich nicht anschaulich geben, sondern nur auf reproductivem Wege. Wenn sie jedoch dem Leben entnommen und einfach genug ist, so ist die Gefahr nicht so groß, dass inhaltsleere Worte geredet werden. Übrigens stehen ja auch Abbildungen zu Gebote.

Besonders wichtig ist für das Festhalten der Begebenheit das Empfinden; nur muss dasselbe einheitlich genug sein. Der gemeinsame Eindruck hält die Einzelheiten fest. Außerdem unterstützen auch räumliche Momente dasselbe, wenn sie nur gehörig benutzt werden.

Nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten komme ich zu den specielleren, welche durch Berücksichtigung der geistigen Entwicklungsstufe gegeben sind. Dem Kinde dieses Alters darf man nur wenig zumuthen. Was dem Erwachsenen höchst einfach vorkommt, kann mehrfache Thätigkeit von seiten des Kindes beanspruchen. Das müssen wir uns stets vorhalten, besonders im ersten Unterricht. Wir verlangen da, dass das Kind einen neuen Gegenstand auffasse, verlangen aber auch zugleich, dass es sich denselben zerlege, um die Merkmale aufzusuchen und aufzufassen. Das ist wenigstens eine doppelte Thätigkeit. Wir müssen zur Vereinfachung eine der beiden fallen lassen, und nach dem obigen ersten Unterrichtsziel bleibt ohne Wahl die letztere. Die erstere müssen wir unnöthig machen, indem wir Gegenstände wählen, die bereits b e k a n n t sind. — Auf späteren Stufen wird sich die Sache umkehren. Das Allgemeine, die Begriffe sind bekannt und mit Hilfe derselben werden die einzelnen Gegenstände aufgefasst. Über den Umfang des bekannten Gesichtskreises der Kinder ist der Erwachsene in bedenklicher Täuschung befangen. Deshalb einige Worte darüber.

Selbstverständlich wird man nicht als bekannt voraussetzen, was überhaupt außerhalb des Erfahrungsbereiches der Kinder liegt. Aber auch von dem, was innerhalb desselben liegt, ist nur ein kleiner Theil bekannt. Das Kind sieht an den Gegenständen viel weniger als der Erwachsene; oft nehmen ganz nebensächliche Merkmale seine Aufmerksamkeit in Anspruch, während es das Wesentliche übersieht. Die Ursachen sind subjectiver Art. Zunächst mag die geringe Ausbildung der Sinnesorgane Grund davon sein. Die Eindrücke dürfen in bezug auf Stärke und Dauer nur innerhalb ziemlich enger Grenzen herantreten, wenn sie zur deutlichen Wahrnehmung gelangen sollen. Das bezieht sich auf alle Sinne. Besonders auffällig ist es im Unterricht bei den zu schwachen Eindrücken. Die kleineren Theile der Druck- und Schreibschrift

übersieht das Kind sehr leicht und nicht nur aus Unaufmerksamkeit, und dies bereitet dem Lehrer die meiste Schwierigkeit. Ebenso merkt es beim Singen die kleineren Tonunterschiede noch nicht mit Sicherheit und überhört die zarteren Laute beim Sprechen. Es würde gewiss vieles besser machen, wenn es nur genauer auffasste. Dass die Auffassungsfähigkeit des Erwachsenen sich weiter ausdehnt, hat nicht allein in der vorgeschrittenen körperlichen Entwicklung seinen Grund, sondern auch in der geistigen. Das objective Erfahrungsmaterial an sich bleibt sich stets gleich; es ist eine zusammenhangslose Anhäufung von Einzeldingen. Erst durch die Gedanken, welche wir hineintragen, bekommt es Zusammenhang; die appercipirenden Vorstellungen geben ihm seine Gestalt. Daher auch die verschiedenartige Auffassungsweise selbst unter Erwachsenen. Der Handwerker sieht den Gegenstand anders als der Gelehrte, und dieser anders als der Künstler. Mit Hilfe der schon erlangten Vorstellungen wird das Neue schnell aufgefasst, da in ihm eigentlich immer wieder das Alte, nur in neuer Zusammensetzung auftritt. Bei den Kindern fehlen dieselben entweder ganz oder sie sind nur unvollständig vorhanden. Daher begegnet denselben oft wirklich Neues, umsomehr, da die früheren Vorstellungen in ihrem Zusammenhang beharrend nur schwache Hilfe bei der Auffassung leisten. Hier kann sich ein neuer Eindruck nur dadurch Geltung verschaffen, dass er öfter wiederkehrt. — Die einfache Wiederholung ist das erste Mittel, um apperceptionsfähige Vorstellungen zu schaffen. Der Unterricht verfolgt das gleiche Ziel; nur dass er die zweckmäßigsten hierzu wählt, allgemeine Vorstellungen, durch welche sich ein möglichst weites Gebiet auffassen lässt.

Beim Beginn des Schulunterrichts ist dieser bekannte Erfahrungskreis nur eng. Die elterliche Wohnung mit ihren Gegenständen, die Erlebnisse in der Familie, die Erfahrungen bei den Spielen sind der hauptsächliche Inhalt desselben. Was darüber hinausgreift, ist nur bruchstückartig und unzuverlässig. — Damit ist auch der Bereich bestimmt, welchem der Stoff für den ersten Unterricht zu entnehmen ist. Dies wäre ganz zweifellos, wenn derselbe im elterlichen Hause ertheilt würde. Aber er wird in der Schule und zwar vielen Kindern zugleich gegeben. Das Material ist bei den einzelnen Kindern, den örtlichen und socialen Verhältnissen entsprechend, ein verschiedenartiges. Dieser Übelstand macht sich besonders bei den räumlichen Gegenständen geltend. Zu diesem tritt noch der andere, dass dieselben nicht gegenwärtig sind. Weniger störend ist das bei zeitlichen Stoffen.

Indem wir für den beschreibenden Unterricht einen allen gemeinsamen Erfahrungskreis suchen, müssen wir auf den Unterrichtsraum kommen; damit ist auch dafür gesorgt, dass derselbe wenigstens nach einiger Zeit bekannt sei. Zudem bietet sich auch Gelegenheit, das in der elterlichen Wohnung gesammelte Wissen in Erinnerung zu bringen und zu verwerten. Es mag sich die Schulstube für den ersten Unterricht in ihrer Einrichtung möglichst an die Familienwohnung anschließen, natürlich nur so weit, als der eigenthümliche Zweck gestattet. Abgesehen von dem angenehmeren Aufenthalt, würde damit auch der befürchtete Mangel an Stoff beseitigt. An die Stelle des sich der Besprechung so hartnäckig widersetzenden Pultes tritt ein gewöhnlicher Tisch. Die mit etwas Geschmack gemalten oder tapezirten Wände sind mit einigen unter Glas und Rahmen gebrachten großen Anschauungsbildern geziert; ein Spiegel würde zugleich dazu dienen, die Kinder factisch von ihrer Ordnungs-

liebe zu überzeugen; und eine Uhr, am besten eine große Schwarzwälder, würde die Vorstellung der Zeit vermitteln helfen. An den Fenstern erhalten einige Blumentöpfe ihren Platz.

Durch eine zweckmäßige Einrichtung des Schulzimmers beseitigt sich auch der Missbrauch der Anschauungsmittel. Es ist völlig nutzlos, selbst schädlich, wenn dem sechsjährigen Kinde Gegenstände, die aus ihrer Umgebung gerissen sind, vielleicht durch eine oder zwei Lectionen, gezeigt werden; denn diese flüchtigen Eindrücke können zur Bildung nichts beitragen und fügen zu dem schon vorhandenen Conglomerat von Anschauungen nur neue Bruchstücke.

Der Unterrichtsstoff soll, wie oben gefordert wurde, bekannt sein, das gilt auch für den, welcher zum Erzählen dient. Das heißt, die Begebenheiten müssen vom Kinde wirklich und mit Bewusstsein erlebt sein. Nicht alles, was das Kind erlebt hat, ist ihm völlig bekannt; dies lässt sich nur erwarten, wenn die Ereignisse einfach und sinnlich genug für das kindliche Fassungsvermögen sind, und wenn sie oft genug und mit ausreichender Stärke und Dauer eingewirkt haben. Dass Mangel an solchen Begebenheiten sei, lässt sich wol nicht behaupten; man beobachte nur das Kindesleben mit Kindesaugen. Es gibt so manches, was wir kaum beachten, während es das Interesse des Kindes voll in Anspruch nimmt; mit Eifer erzählt es den Kameraden davon, auch den Erwachsenen, wenn dieselben nur einige Theilnahme zeigen. Die Erlebnisse bei den verschiedenen Spielen, die kleinen und doch großen Unglücksfälle, die Versuchungen, welche an das Kind herantreten, die frohen und trüben Ereignisse im Familienleben, die Vorkommnisse, welche das Schulleben mit sich bringt, — alles dies gibt Stoff zu wahrhaft kindlichen Erzählungen. Es bedarf nur des verständigen Beobachters, einen reichen Vorrath davon aufzudecken. Auch enthalten einzelne Lesebücher ganz treffende Proben dazu.

Diese Erzählungen müssen nun so angelegt sein, dass die eigentlichen Bildungselemente, welche sie bieten, recht bald sicheres geistiges Eigenthum werden. Dies lässt sich dadurch erzielen, dass die übrigen Bestandtheile so beschaffen sind, dass sie den Geist möglichst wenig in Anspruch nehmen. Es bezieht sich dies auf die räumlichen Unterlagen der Erzählung, den Ort und die Personen. Diese dürfen keine nennenswerten Schwierigkeiten bieten, müssen vielmehr dazu beitragen, die Merkbarkeit und Anschaulichkeit des eigentlichen Inhalts zu erhöhen. Damit das Kind nicht genöthigt sei, bei jeder Erzählung sich völlig neue Gestalten zu bilden, so möge sich die Begebenheit immer wieder an dieselben anschließen. Es möge ein Kind als Hauptheld angenommen werden, auf diesen bezieht sich alles übrige. Und zwar lässt sich an demselben eine allmähliche Vervollkommnung vollziehen, freilich nur in primitivster Weise. Für den geistigen Standpunkt desselben ist der der betreffenden Kinder maßgebend, aber so, dass letztere immer etwas voraus sind, so dass sie zum Rückblick auf das eigene Leben veranlasst sind. Dieser Gedanke mag etwas abenteuerlich klingen, und doch liegt er gar nicht so fern. Hat man doch in ähnlicher Weise alle Reiseabenteuer in Robinsons Person vereinigt. Die christlichen Religionslehren verkörpern sich in der Person Jesu. Gewiss müsste sich ein der Wirklichkeit entnommenes, ideal gestaltetes Kinderleben in einem Kinderepos wiedergeben lassen.

In diesen Erzählungen nun muss der Erwachsene die weiteste Selbstverleugnung üben und auf alle Beigaben verzichten, welche ihn nach unserm ver-

wöhnten Geschmack anziehend machen sollen. Ohne tendenziöse Zurichtung, ohne pikante Bemerkungen, ohne geistreiche Pointe muss die Sache an sich gegeben werden. Der Laie, welcher dem Kinde sein eignes Empfinden unterschiebt, mag dergleichen Erzählungen schal und uninteressant nennen. Wir wissen dagegen, das Kind ist in seinen Ansprüchen noch bescheiden. Es ist durch den Inhalt an sich befriedigt, dergleichen Zuthaten stören es nur in seiner Stimmung. Es gleicht darin dem Volke, welches das echte, ursprüngliche Volkslied geschaffen. Außerdem belehrt uns schon der beschreibende Anschauungsunterricht über die Bescheidenheit des Kindes. Wir bieten demselben da vollständig gleichgültige Gegenstände, nicht phantasiereiche Kunstschöpfungen, und es nimmt sie dankbar an. Warum sollte es an die ersten Erzählungen andere Forderungen stellen?

Überhaupt dient das Interesse so oft zum Maßstabe für die Zweckmäßigkeit eines Stoffes, und doch führt es so leicht irre, da man sein Wesen zu oberflächlich fasst. Das helle Auflodern der Kinder beim Darbieten eines neuen Gegenstandes, was nicht selten dafür gilt, ist weit davon entfernt. Es wirkt mehr störend und muss erst verrauchen, ehe die ernste geistige Thätigkeit beginnen kann. Das wahre Interesse wächst nur allmählich mit der zunehmenden Erkenntnis.

Der Umfang dieser Erzählungen kann nur gering sein; so dass das Kind das Ganze übersehen kann. Fünf, sechs Sätze sollen in den ersten Anfängen den Inhalt geben.

Im Vorhergehenden glaube ich die leitenden Gedanken für die Auswahl des ersten Unterrichtsstoffes gegeben zu haben. Derselbe soll dem Erfahrungskreis der Kinder entnommen werden. Dieser aber ist sehr verschiedenartig und durch die eigenthümlichen örtlichen und socialen Verhältnisse bedingt. In Gebirgsgegenden ist er anders gestaltet als in der Ebene, auf dem Lande anders als in der Stadt, bei Kindern reicher, vornehmer Leute anders als bei denen armer Eltern. Auf diese Verhältnisse muss der Lehrer bei der Wahl des Unterrichtsstoffes Rücksicht nehmen, und darum wird derselbe nie für alle Schulen einheitlich werden können. Die schwierigste Aufgabe hat der Lehrer der Großstadt. Hier kommen die Kinder aus den mannigfaltigsten Verhältnissen zusammen, mit dem verschiedenartigsten Anschauungsmaterial ausgestattet. Dieselben erfahren so vielerlei und fassen doch so wenig. Das Interesse an den Dingen erlahmt infolge der übermäßigen Anregung. Hier ist es vor Allem nöthig, ein Gebiet einzurichten, auf welchem sich Lehrer und Schüler verstehen, Begriffe zu schaffen, durch welche das Wissen sich ordnet und beherrscht. Am allerwenigsten nothwendig ist es, neue Wissensgegenstände herbeizuschaffen. — Das volle Gegenstück hierzu ist das einsame Dorf. Die Vorstellungswelt hat sich bei den Einzelnen in gleicher, man möchte sagen einförmiger Weise aufgebaut. Günstiger ist dies in so fern, als sich das Bildungsmaterial ruhig entwickeln kann. Da jedoch das Material einseitig und bald erschöpft ist, so tritt leicht Erstarrung ein. Hier macht es sich nothwendig, dass der Lehrer durch gute Anschauungsmittel den Erfahrungskreis künstlich erweitere. — Am günstigsten ist für unseren Zweck die mittlere Stadt; sie vereinigt die beiderseitigen Vortheile und vermeidet die Nachtheile. Sie bietet hinreichenden Stoff, aber doch nicht mehr, als das Kind beherrschen kann.

So ergibt sich für den Unterrichtsstoff die weiteste Mannigfaltigkeit, und nur dadurch, das man ihr Rechnung trägt, also das den verschiedenen Schulorten eigenthümliche Anschauungsmaterial verarbeitet, kann nach gemeinsamen Grundsätzen das gemeinsame Ziel des ersten Unterrichtes, die Klärung und elementare Bildung der kindlichen Geister, erreicht werden.

Kurze Mittheilungen.

Ein Lehrerhaus in Berlin. Die Berliner Lehrerschaft geht damit um, sich in möglichst centraler Gegend der Stadt ein Vereinshaus zu errichten. Dasselbe soll in einem rentablen Vorderhause und einem Saalgebäude bestehen, womöglich auch einen Garten einschließen. Das Saalgebäude soll folgende Räumlichkeiten umfassen: Küchen- und Wirtschaftsräume, ein modernes Bierlocal, einige Privatzimmer, kleinere Sitzungssäle, Bibliothek- und Schulmuseums-Räume, einen Festsaal für circa 1000 Personen mit den nothwendigen Nebenräumen und wenn möglich einige Fremdenzimmer. Der Kostenbetrag wird im Maximum folgendermaßen veranschlagt: a) Bauplatz (circa 2240 □ Meter à 214 M.) 480000 Mark, b) Vorderhaus 180000 M., c) Saalbau 180000 M., d) Ausstattung 60000 M., zusammen 900000 M. Die Geldmittel sollen zu zwei Dritteln durch Hypotheken, zu einem Drittel durch Actien beschafft werden. Zu letzterem Zwecke gründet die Berliner Lehrerschaft eine Actiengesellschaft, welche Actien zu 200, 500 und 1000 Mark ausgibt. — Wir wünschen diesem ebenso rühmlichen als schwierigen Unternehmen besten Erfolg; Einigkeit und Ausdauer werden denselben sichern.

Zum Nekrolog Stoys (s. Märzheft) schreibt uns Herr Dr. Horst Keferstein, Seminaroberlehrer in Hamburg: „Die Angabe auf S. 429: ‚In Jena löste sich nach seinem Weggange sein von ihm geleitetes Privatinstitut auf‘, ist irrig. Ich bitte die von mir eidlich zu bekräftigende Berichtigung zu bringen: das Stoysche Institut ging im Frühjahr 1868 käuflich an Dr. H. Keferstein über, welcher dasselbe nach $8^1/_2$ jähriger Leitung anderen Händen übergab.“

Zur Biographie Kehrs ist ein neuer Beitrag erschienen. Er führt den Titel: „Karl Kehr. Ein Nachruf von J. Böhm. Mit einem Bildnisse Kehrs.“ Verlag von J. Ebner in Ulm, 56 S., 80 Pfg. Das Schriftchen bedarf keiner besonderen Empfehlung, da die deutsche Lehrerwelt lebhaftes Interesse an dem Lebensgange Kehrs nimmt, und Herr Seminarlehrer Böhm als pädagogischer Schriftsteller längst wolbekannt ist.

In den letzten Maitagen feierte das **Lehrerseminar zu Plauen** sein 75jähriges Jubiläum. Bei dieser Gelegenheit erschienen u. a. folgende allgemein beachtenswerte Festschriften: 1. „Die Katechese im Dienste des erziehenden Unterrichtes“, vom Director Herm. Fr. Römpler (Plauen bei Neupert);

2. „Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache“, vom Oberlehrer Dr. Johannes Müller (Zschopau bei Raschke). Beide Schriften sind sehr wertvolle Beiträge zur pädagogischen Wissenschaft, die erstere zur Beleuchtung einer theoretischen Streitfrage, die andere zur Ergänzung und Aufklärung eines bisher noch ungenügend bearbeiteten Abschnittes der Schulgeschichte.

Die Erziehungs- und Lehranstalt Gibraltar in Neuenburg (Schweiz) der Herren P. Thüring-Mérian (Vater und Sohn) versendet nach 25jährigem Bestande einen Prospectus, welcher in jeder Hinsicht einen sehr günstigen Eindruck macht. Da überdies eine große Anzahl angesehener Staats- und Schulmänner der Schweiz dieses Institut (für Knaben) wärmstens empfehlen, so machen wir auf dasselbe aufmerksam, indem nicht selten Eltern wegen Unterbringung ihrer Söhne in einer soliden Erziehungs- und Lehranstalt Auskunft und Rath wünschen.

Die 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird in den Tagen vom 30. September bis 3. October d. J. in der Stadt Gießen abgehalten werden. Präsidium: Schiller-Oncken.

Eine internationale Lehrerversammlung (congrès international d'instituteurs) wird vom 6. bis 10. September d. J. in Havre abgehalten werden. Ein Comité von 40 Mitgliedern, an dessen Spitze der Bürgermeister der Stadt, Herr Siegfried, steht und zu welchem 12 Mitglieder des Gemeinderathes, der Inspector der Akademie in Rouen, der Volksschulinspector, 11 Schuldirectoren, 6 Directricen und 8 angesehene Bürger gehören, hat die Organisation der Versammlung übernommen. Zum Präsidenten hat es Herrn Gréard, Vice-Rector der Akademie in Paris, ernannt. „Und um den internationalen Charakter, den die große Versammlung erhalten soll, deutlich zu betonen, hat es als Vicepräsidenten angesehene Männer aus befreundeten Nationen des Auslandes gewählt, nämlich die Herren Mundella, Chef des Erziehungsdepartements von Großbritannien, Couvreur, vormaligen Vicepräsident des Abgeordnetenhauses von Belgien, Droz, Mitglied des Bundesrathes der Schweiz, Dittes, vorm. Director des Pädagogiums in Wien, Eaton, Chef des nationalen Erziehungsbureaus in Washington.“ — Verhandelt soll werden über die Nützlichkeit nationaler und internationaler Lehrerversammlungen, über Handarbeit in Volksschulen, über die Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen in den verschiedenen Ländern, über den Antheil, den der Staat und die Gemeinde dazu beitragen sollen, über Lehrerbildungsanstalten, besonders in Hinsicht auf allgemeine und auf Fachbildung. Neben den Verhandlungen werden Besuche der Schulen von Havre stattfinden, überdies werden Theatervorstellungen, eine Seefahrt und sonstige Festlichkeiten seitens der Stadt geboten. Zu Auskünften jeder Art ist bereit: M. Garsault, inspecteur primaire, à l'Hôtel-de-Ville, Havre.

Der 16. deutsch-amerikanische Lehrertag findet diesen Sommer in St. Louis statt. Der Ortsausschuss ladet zu demselben mit folgenden Worten ein: „An deutsche Lehrer und Lehrerinnen, an deutsche Männer und Frauen, an alle, welchen deutsche Erziehung, die Pflege der deutschen Sprache und

die Erhaltung und Veredelung der berechtigten Eigenthümlichkeiten des deutschen Stammes mehr als blos schön klingende Worte, denen sie Herzenssache sind, ergeht diese Einladung. Sie werden alle herzlich willkommen sein! St. Louis wird seinen wolerworbenen Ruf der Gastfreundschaft durch die Liberalität seiner Bürger deutscher Zunge aufs neue bethätigen, besonders da es gilt, den Vertretern deutscher Erziehung und deutschen Unterrichts ein Willkommen zuzurufen."

Literatur.

Der Einfluss der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der neueren philosophischen Pädagogik von Dr. Max Jahn. Leipzig 1885, Frohberg. 47 S. 1 M.

Eine fleißige, quellenmäßige und verständnisvolle Arbeit, in welcher die Leistungen Kants und der seinen Grundanschauungen huldigenden Pädagogen kurz, aber in den Hauptpunkten vollständig dargelegt werden. Es ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der theoretischen Pädagogik, den jeder Fachmann mit Interesse und Befriedigung lesen wird. Besonders zu empfehlen ist diese Schrift denjenigen, welche in dem Wahne befangen sind, die wissenschaftliche Pädagogik sei nicht viel älter, als sie selbst. D.

Die körperliche Erziehung und die Gesundheitspflege in der Schule. Nebst einem Anhang über das Erkennen ansteckender Krankheiten, zur Verhütung deren Verbreitung durch die Schule. Zum praktischen Gebrauch für Schulbehörden, Lehrer und Ärzte von Dr. Max Reimann, kgl. Kreisphysikus in Neumünster, Holstein. Kiel 1885, Lipsius & Tischer. 94 S. 80 Pf.

Obwol bereits im Alterthume alle Vernünftigen darüber einig waren, und in der neueren Zeit schon Comenius, Locke, Rousseau und die Philanthropisten sattsam betont hatten, dass die physische Entwickelung der Jugend eine nicht minder wichtige Erziehungsangelegenheit sei, als die geistige: so ist doch in neuester Zeit die an das Mittelalter erinnernde Afterlehre aufgestellt worden, der Pädagog, insbesondere der Lehrer, sei eigentlich „nur Seelsorger". Während aber so manche andere Verschrobenheit, die als pädagogische Weisheit verkündigt wird, lediglich in Schulkreisen Störungen hervorruft und Zurückweisung fordert, ist die Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, wie sie in der alten Praxis Brauch war und neuerdings auch in der Theorie Vertretung gefunden hat, zu einem Gegenstande öffentlicher Discussion geworden; und indem ihre Gemeinschädlichkeit immer deutlicher hervortrat, wurde die Gesundheitspflege ziemlich allgemein als eine unerlässliche Aufgabe und als ein integrirender Haupttheil der Jugenderziehung erkannt. Um diese Wendung zum Besseren hat insbesondere der ärztliche Stand sich ein großes Verdienst erworben, indem er immer und immer wieder darauf hinwies, dass in der Erziehung mit der „Seelsorge" allein nichts auszurichten sei, sondern auch der Leib eine verständige und gewissenhafte Behandlung erheische. Auch Dr. Reimann, der Verfasser des oben angezeigten Buches, vertritt mit Nachdruck diese Anschauungsweise. „Die Hygieine muss Gemeingut der Lehrer werden," das ist das Motto seiner Schrift, und im Texte derselben heißt es: „Die religiöse, die intellectuelle und die physische Erziehung müssen als gleichberechtigt der Jugend schon in der Volksschule und in ihr ganz besonders zutheil werden. Die körperliche Erziehung ist nicht als ein nebensächlicher, sondern als ein integrirender Bestandtheil der Gesammterziehung der Jugend aufzufassen." Das ist auch, und zwar schon seit langer Zeit, der Standpunkt

der rationellen Pädagogik und aller Lehrer, die ihre Berufswissenschaft und ihre Berufsaufgabe begriffen haben. Nur fehlt es der Pädagogik an äußeren Schutzmitteln gegen Verunstaltung, Irreleitung und Missbrauch und an der executiven Macht zur Durchführung ihrer Einsichten. Und so konnte erst das politische und insbesondere das militärische Bedürfnis der von Pädagogen und Ärzten schon längst klar erkannten Gleichberechtigung der physischen Erziehung neben der geistigen (resp. geistlichen) die praktische Anerkennung verschaffen. Nun finden auch Rathschläge und Anweisungen für diesen Theil der öffentlichen Bildung mehr und mehr Eingang in Lehrerkreisen. Das vorliegende Büchlein ist, wie der Verfasser bemerkt, auf ausdrückliches Verlangen von Schulmännern verfasst und eben für Schulmänner bestimmt; es enthält daher das, was gerade solchen über Gesundheitspflege zu wissen nöthig ist. „Die vorliegende Arbeit ist in erster Linie für nichtärztliche Kreise bestimmt, für Schulbehörden und Lehrer, und enthält, ihrem ausschließlich didaktischen Zwecke entsprechend, nur die feststehenden und vom Lehrer praktisch anzuwendenden Grundzüge der Schulhygieine nach dem heutigen Stand derselben." — Aus einer genauen Durchsicht des Büchleins haben wir uns überzeugt, dass dem Verfasser die Ausführung seines Planes in bester Weise gelungen ist. H.

Der erste Lese- und Schreibunterricht nach der Normalwörtermethode in der Seminarschule zu Kempen am Rhein. Dargestellt vom Seminarlehrer Esser. Düsseldorf 1885, L. Schwann. 66 S. 75 Pf.

Es gibt noch immer eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Lehrern, welche die Normalwörtermethode als eine sehr fehlerhafte oder gar als eine ganz verkehrte betrachten. Den Hauptgrund dieser Ansicht wird man in ungenügender Kenntnis der erwähnten Methode zu suchen haben. Das angezeigte Schriftchen nun ist vorzüglich geeignet, diesem Übelstande abzuhelfen. Zwar braucht man Herrn Esser in der Ausführung der Methode nicht durchaus beizustimmen: die Wahl und die Reihenfolge der Normalwörter gestatten einen sehr großen Spielraum, und gegen die hier angewendeten Modalitäten, wie auch gegen die Reihenfolge der Alphabete lassen sich Einwendungen erheben. Indessen sind dies Momente, in welchen der individuellen Freiheit des Lehrers kein Zwang angethan wird. Die Hauptsache ist, dass Herr Esser das Wesen, den Gang und die Vorzüge der Normalwörtermethode in klarer und einleuchtender Weise darlegt, nicht in einer abstracten, weitschweifigen und unfruchtbaren Theorie, sondern in einer concreten, präcisen, anschaulichen und instructiven Anleitung zur praktischen Ertheilung des ersten Lese- und Schreibunterrichtes. Wir können daher das Schriftchen besonders solchen Lehrern empfehlen, welche mit der Normalwörtermethode noch unbekannt oder derselben abgeneigt sind; aber auch Kenner und Freunde derselben werden den Ausführungen des Herrn Esser mit Interesse folgen. M.

Schrwald, Deutsche Dichter und Denker. 2 Abtheilungen. Altenburg 1884, Oskar Bonde. 10 M.

Unter dem Titel „Deutsche Dichter und Denker" veröffentlicht Schrwald eine Geschichte der deutschen Literatur mit Probensammlung zu derselben, welche aus Proben, Mottos, Selbstbekenntnissen und Urtheilen der Zeitgenossen und Nachwelt besteht. Zahlreiche Porträts in Holzschnitt zieren das schon bei seinem ersten Erscheinen von der Kritik und der Lehrerwelt hochgeschätzte Werk, dessen Eigenthümlichkeiten sich in Kürze folgendermaßen zusammenfassen lassen: Es beschäftigt sich nicht blos mit der „schönen" Literatur, sondern, da Literaturgeschichte vom culturhistorischen Standpunkte aufgefasst wird, auch mit der wissenschaftlichen Literatur, sofern diese ein Spiegelbild des nationalen Lebens ist; es sucht durch längere Excurse den Leser in die Vergangenheit mit ihren von unsern Anschauungen vielfach abweichenden Sitten, Gedankenkreisen etc. einzuführen und ihn so zu befähigen, das blos historisch Bedeutsame vom rechten Standpunkte zu betrachten, zu verstehen und zu würdigen (vergl. z. B. das Capitel über die Sturm- und Drangperiode, oder die Beziehungen des vorigen Jahrhunderts zur Antike). Es behandelt das 18. Jahrhundert als den Mittelpunkt unseres geistigen Lebens, dessen An-

regungen noch heute in allen literarischen Bewegungen, theils durch Anschluss an dasselbe, theils durch den Widerspruch gegen dasselbe sichtbar sind. Demgemäß steht es auch äußerlich im Mittelpunkte des Werkes, ihm ist der größte Raum gewidmet, selbst die classische Dichtung des 12. und 13. Jahrhunderts tritt gegen das 18. Jahrhundert bedeutend zurück. Endlich lässt es das ästhetische Raisonnement gegenüber dem biographischen Element nicht in den Hintergrund treten. Nach all dem Gesagten wird der Leser erkennen, dass Sehrwalds Buch zur weiteren Fortbildung mehr geeignet ist, als zur ersten Einführung in die deutsche Literatur; es ist mehr eine Ergänzung bereits erworbener Elementarkenntnisse in der Literaturgeschichte. —

Der Verfasser wurde während der Arbeit von einer schweren Krankheit befallen und so musste er leider den Abschluss des Werkes (die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts) anderen Händen anvertrauen. Eine größere Ausführlichkeit gerade dieses Theiles wäre wol vielen Lesern sehr erwünscht gewesen; wir meinen nicht, dass der Bearbeiter mehr Namen und Büchertitel hätte angeben sollen, aber die geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts und die hervorragenden literarischen Erscheinungen hätten schärfer und eingehender dargestellt sein können. W.

Wilh. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur. Berlin 1885, Weidmann. Dritte Auflage in 9 Lieferungen, à Lief. 1 M.

Der Referent steht bei Besprechung der Literaturgeschichte Scherers einem Werke gegenüber, das zu den allerbedeutendsten Erscheinungen auf dem Gebiete der deutschen Literatur gehört. Eine Nebeneinanderstellung mit anderen Literaturgeschichten, etwa die von Gervinus ausgenommen, wäre eine vollständige Verkennung der Eigenthümlichkeiten und des Wertes dieses Werkes. Eine so gründliche Gelehrsamkeit bei so anmuthiger Form, eine so allseitige Durchdringung des Stoffes, eine so eigenartige Gliederung und kunstvolle Composition des Ganzen wie jedes einzelnen Capitels, so kühne Hypothesen, so weite Ausblicke, so durch und durch nationaler Geist — wo finden sie sich einzeln in so hohem Grade, geschweige vereint, noch einmal in einem Werke, das uns die Geschichte unserer Literatur erzählt? Der Referent braucht wahrlich nicht zu fürchten, dass die Leser des Werkes sein Urtheil hinterher als ein überschwenglich, zu begeistert gespendetes Lob zurückweisen werden; er ist vielmehr überzeugt, dass man ihm nachsagen wird, er habe manche Vorzüge des Buches noch zu wenig hervorgekehrt. Ihm war die Zeit, die er sich mit dem Studium des im Lessingschen Geiste geschriebenen Werkes beschäftigte, eine Zeit des feinsten Genusses, größter, vielseitigster Anregung. — Er will durch die sonst in Besprechungen übliche Inhaltsangabe dem Leser nicht vorgreifen, nur das zur Orientirung mittheilen, dass Scherers Literaturgeschichte die Erzählung mit Goethes Faust abschließt und alles gelehrte Beiwerk, das an sich schon eine wertvolle Gabe wäre, in den Anhang verlegt hat. — Im Interesse der Wissenschaft und der Schule möge dem Werke auch durch das „Pædagogium“ die weiteste Verbreitung zutheil werden. W.

W. Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen. Heilbronn 1884, Gebr. Henninger. Preis 4,80 Mark.

Die Lautlehre ist, seitdem sie an der Hand der Physiologie untersucht wird, eines der wichtigsten Objecte der Sprachforschung; denn alle Sprachbildungen lassen sich nur in die zwei Rubriken unterbringen: lautgesetzliche Bildungen und Analogiebildungen, von denen die ersteren das physiologische, die letzteren das psychologische Gebiet berühren. Es war ein Fehler der älteren Sprachforschung, dass sie mehr den Buchstaben als den Laut, mehr das geschriebene als das gesprochene Wort betrachtete. Seit den Arbeiten Brückes haben sich insbesondere Engländer (Sweet, Ellis, Evans) der Erforschung der Lautlehre zugewandt, und so ist im Laufe der letzten zwanzig Jahre eine Literatur entstanden, die keineswegs leicht zu übersehen und zu beherrschen ist. Gerade dem Anfänger wird es außerordentlich schwer, sich in den complicirten Streitfragen zu orientieren und die gesicherten Resultate von

den strittigen zu scheiden und für den Unterricht praktisch zu verwerten. Beides unternimmt Vietor, einer der begabtesten unter den jüngeren Forschern, der das Talent besitzt, klar zu schreiben, übersichtlich zu gruppiren und sich auf das Nothwendige zu beschränken. — Nachdem er die Sprachorgane mit Zuhilfenahme einiger sehr guter Skizzen beschrieben, wendet er sich der Betrachtung der Sprachlaute zu (I. Kehlkopfsarticulation, II. Mundarticulation, III. Nasenarticulation). Er gruppirt die einzelnen Laute, beschreibt ihre Bildung und gibt eine, mit zahlreichen Beispielen belegte Übersicht über das Vorkommen und die Schreibung der Laute 1. im Deutschen, 2. im Englischen, 3. im Französischen. — Anmerkungen führen in Besonderheiten der Aussprache ein oder kritisiren die voneinander abweichenden Ansichten der einzelnen Forscher, wobei Vietor vielfach ergänzt und berichtigt. Die reichen Literaturangaben in diesen Theilen des Buches sind vorzüglich geeignet, in das Fach einzuführen.

Etwas ausführlicher dargestellt hätten wir nur die (von Sievers so meisterhaft dargestellten) schwierigen Verhältnisse des Accentes in diesem Buche gewünscht; in diesem Theile wäre eine größere Anzahl Beispiele gewiss vielen willkommen und hie und da auch eine etwas klarere Stilisirung (vgl. z. B. S. 185 Z. 14—18 v. o.). — S. 12 fehlt ein Abschnitt, der die Gruppirung des Stoffes, der nun in drei Capiteln auseinandergesetzt wird, andeutete und so vom § 23 auf das Folgende hinüberleitete. Wie §. 23 und 24 jetzt lauten, ist die Darstellung zu unvermittelt. W.

Die deutsche Sprache. Von Ed. und Fr. Wetzel. Achte Aufl. Berlin 1884, Stubenrauch. Preis 4 Mark.

Dieser für höhere Schulen und insbesondere zum Selbstunterricht bestimmten deutschen Grammatik gibt insbesondere ein Umstand ein scharfes Gepräge: es ist die Feststellung der Bedeutung jeder einzelnen grammatischen Function. Während nämlich andere größere Grammatiken ihr Augenmerk mehr dem Formalen zuwenden und die geschichtliche Seite der Spracherforschung in den Vordergrund stellen, gehen die beiden Verfasser darauf aus, die Bedeutungslehre für die Entwickelung des Sprachvermögens nutzbar zu machen. — Daneben läuft ein anderer Vorzug, dass die Verfasser nämlich den Lehrstoff nach methodischen Gesichtspunkten in drei Stufen getheilt, dabei aber doch den systematischen Aufbau der Grammatik beibehalten haben. — Ein Capitel, wie das S. 346 ff. über die Accentuation, gereicht dem Buche zur Zierde, da in ihm lautphysiologische Forschungen, in populärer Weise dargestellt, in den Rahmen der Schulgrammatik hineingebracht sind, unstreitig ein Nutzen für die Schule. — Was wir an dem Buche ungern sehen, ist, dass die beiden Verfasser hie und da veralteten Anschauungen huldigen (vergl. „Brechung") und der „junggrammatischen" Richtung in der Sprachforschung, die doch so lehrreiche Capitel (Anologiewirkungen, Isolirungsprocesse etc.) für eine Schulgrammatik böte, Thür und Thor verschlossen haben. W.

H. Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik, 2. Aufl. Halle 1884, Max Niemeyer. Preis 2,60 Mark.

Hermann Paul, Professor der Universität Freiburg, ist einer der tüchtigsten und selbstständigsten Vertreter der Leipziger „junggrammatischen" Schule. Seine mhd. Grammatik ist die erste und einzige, die auch die mhd. Syntax des einfachen und zusammengesetzten Satzes in breiter Weise behandelt und die Formenlehre. insbesondere aber die Lautlehre nach den neuesten Ansichten der sprachvergleichenden Wissenschaft erörtert. Sein Buch, dass sich des Beifalles der Fachgelehrten in seltener Einstimmigkeit erfreut, ist wie gar kein anderes geeignet, zu soliden Kenntnissen des Mittelhochdeutschen zu verhelfen. Da es sich im Großgedruckten auf das Nothwendige und auf die Formen der Blütezeit beschränkt, kann es selbst von Anfängern zur ersten Einführung in die Sprache benützt werden, wird aber auch den mit der Sprache längst Vertrauten sehr viel Neues, insbesondere aus dem Gebiete der Syntax bieten. Es ist ein Werk, von dem man sagen darf, es müsse jedem Fachmanne bekannt und vertraut sein. W.

Kern, a) Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen;
b) Derselbe: Zur Methodik des deutschen Unterrichtes;
c) Derselbe: Zur Reform des Unterrichtes in der deutschen Satzlehre;
d) Derselbe: Grundriss der deutschen Satzlehre. Berlin 1884, Nicolaische Buchhandlung (Stricker).

Die conservativste unter allen Wissenschaften ist die Grammatik. Jahraus, jahrein erscheinen Bücher darüber, die sich wie ein Ei dem andern gleichen. Eine Reformschrift, wie die Kernsche, die so radical mit dem Alten, Hergebrachten bricht, ist geradezu eine Seltenheit und verdient allein schon darum Beachtung. An Widerspruch von namhafter Seite (siehe c) hat es ihr nicht gefehlt; über Mangel an Beachtung von Seite der Germanisten sowol als der eigentlichen Schulmänner durfte die Reform Kerns wahrlich nicht klagen. Worin besteht nun der springende Punkt der Kernschen Neuerungen? Er verwirft die Bezeichnungen Copula, Hilfszeitwort, Artikel, Präpositionen mit dem Genetiv, präpositionale Objecte, zusammengezogene, nackte, erweiterte Sätze, Adjectivsätze als unnöthigen Ballast, als Spitzfindigkeiten; er geht bei Betrachtung des Satzes vom finiten Verbum und nicht vom Subject aus; er verwirft als verfrüht die Behandlung der Syntax vor Schülern der ersten zwei Classen höherer Schulen und spricht dem Unterrichte in der deutschen Satzlehre jedweden praktischen Nutzen für die Entwicklung der Sprachfertigkeit ab, gesteht ihm aber einen um so größeren idealen Nutzen zu.

Als Reformer tritt Kern auch auf, was die Behandlung und Erläuterung von Gedichten in den oberen Classen höherer Schulen betrifft (siehe Schrift b, S. 35 ff.): er lässt den deutschen Unterricht zugleich propädeutischen Unterricht in der Philosophie (Psychologie) sein.

Am schärfsten ist gegen die Grammatik-Reform Kerns Wilmanns in Bonn aufgetreten, dessen Argumente (Berliner Gymnasialzeitschrift Band 37 u. 38) Kern in der unter c angegebenen Schrift widerlegt oder zu entkräften sucht. Mittlerweile hat er den „Grundriss" (d) erscheinen lassen, der in der That ersehen lässt, dass seine Gedanken sich praktisch verwerten lassen.

Keine Frage, dass viele der Kernschen Neuerungen über kurz oder lang angenommen werden müssen. Seine Art, die Sätze schematisch darzustellen, ist ein Fortschritt, den niemand, der eine Grammatik schreibt, übersehen darf. Dass er die vielfach spitzfindige Unterscheidung zwischen adverbialer Bestimmung und präpositionalem Object aufgibt, ist nur zu billigen, auch dass er vom Prädicate ausgeht. — Anderes wird erst dann allgemeinere Verbreitung finden, wenn auch die parallelen fremdsprachlichen Grammatiken ihr System ändern. — Manches, wie die veränderte Bezeichnung der Termini, wird kaum je Anklang finden. Das aber dürfte nach dem Gesagten feststehen, dass eine Ignorirung der Werke Kerns ohne Schaden nicht leicht thunlich ist. Darum seien seine Schriften dem Studium der Lehrerwelt auch von uns dringend empfohlen. W.

Becker, Der deutsche Stil. Neu bearbeitet von Dr. Otto Lyon. Dritte Auflage. Prag 1884, Tempsky. (8. 624 S.)

Beckers deutscher Stil erschien vor mehr als fünfunddreißig Jahren in erster Auflage. Das Werk trägt alle Eigenthümlichkeiten der sogenannten Beckerschen Richtung an sich, ist aber auch, wie alle Werke Beckers, wie dies z. B. erst neuerdings von der Syntax nachgewiesen und immer allgemeiner anerkannt worden, reich an Vorzügen, die seinen Wert stets ungeschmälert erhalten werden und über die man manches vergisst. Jedenfalls ist es immer noch das einzige Werk, das den Stil nicht blos im allgemeinen, sondern bis auf den Satzbau jeder einzelnen Stilart herab betrachtet, das ebenso an Musterstücken die Eigenschaften einer guten Schreibart, als die am häufigsten auftretenden Fehler kritisch und historisch betrachtet. Jedesmal untersucht Becker die Stilgattung nach den drei Gesichtspunkten: Inhalt des Gedankens, die logische Form und die logischen Verhältnisse. Im 3. Theil (Besondere Sti-

listik) entwirft er eine sehr zutreffende, scharfe Charakteristik des poetischen Stiles, beziehungsweise eine Charakteristik der Dichtungsarten nach Stoff und Form. — Der Bearbeiter Lyon hat nur hie und da ein größeres Capitel neu eingeschaltet, überall aber in Einzelheiten, besonders aber was die Wahl der Beispiele betrifft, verbessert. W.

Knoke, Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte, Hannover 1885, Hahn. (8. 67 S.)

Genau in den Zahlen, die auf das allernothwendigste beschränkt sind, streng chronologisch (nicht ethnographisch) in der Anordnung, präcise im Ausdruck und doch nicht lückenhaft, dabei auch übersichtlich gedruckt, empfiehlt sich das Büchlein ganz gut als Repetition für Maturitätsprüfungen. —r.

Geschichte des römischen Kaiserreiches von Victor Duruy. Aus dem Französischen übersetzt von Prof. Dr. Gustav Hertzberg. Lief. 1—5. (Preis à 80 Pfennige) gr. 8. Leipzig, Schmidt & Günther.

Zu den folgenschwersten Epochen der Weltgeschichte gehört die römische Kaiserzeit. Die Entstehung, Ausbreitung und ein wichtiger Abschnitt der Entwickelung des Christenthums, die Schaffung des römischen Rechtes, die colossalen Bauten jener Zeit, von andern weniger in die Augen fallenden Dingen zu schweigen, haben dieser Zeit ein Gepräge aufgedrückt, das durch keines der folgenden Jahrhunderte verwischt oder von ihnen übersehen werden konnte. Das Mittelalter ausschließlich, unsere Zeit mehr als man gemeiniglich glaubt, zehrt von den Errungenschaften jener Periode. Selbst die glänzendsten Zeiten des Griechenthums haben nicht so tief und stetig auf die späteren Jahrhunderte eingewirkt, als das Zeitalter der römischen Imperatoren. Wir Deutsche besitzen wol Vorarbeiten gediegenster Art, aber noch keine vollständige Geschichte des römischen Kaiserreiches. Wir müssen darum die Übersetzung des glänzend geschriebenen und auf das herrlichste mit authentischen Abbildungen illustrirten Werkes von Duruy durch einen so sprachgewandten Forscher, wie es Hertzberg ist, freudig begrüßen. Das Werk mit seinen ca. 2000 Illustrationen (Monumentalbauten, Pläne, Büsten, Statuen, Reliefs, Gegenstände des Kunsthandwerks, Münzen etc.) wird nach seiner Vollendung (in vier Jahren) ein wertvoller Bilderatlas der römischen Antike sein und darum wol auch als Lehrmittel in den höheren Schulen verwendet werden. — Der Text, für ein Publicum berechnet, das die Geschichte nicht in trockenem Tone erzählt haben will, schildert in den vorliegenden fünf Lieferungen: die Einrichtung der kaiserlichen Regierung unter Augustus, die Verwaltung des Augustus in Rom und Italien, die Provinzialregierung. Wir machen unsere Leser insbesondere auf den im letzteren Capitel enthaltenen Abschnitt „Religiöse Reformen“ aufmerksam, der die Eigenthümlichkeiten der Duruyschen Darstellung wie mit einem Blick erkennen lässt. —r.

Langl's Bilder zur Geschichte (in Lichtdrucken nach den Originalgemälden). 10 Lieferungen à 2 Mark. Wien, Eduard Hölzel.

Prof. J. Langl in Wien hat vor 15 Jahren mit der Ausarbeitung seines groß angelegten Bildercyklus begonnen und die hervorragendsten Bauwerke aller Zeiten und Völker in Sepiamanier dargestellt, als Wandtafeln für den geschichtlichen Unterricht. Nach Vollendung dieses Cyklus hat nun die Verlagsbuchhandlung Hölzel in Wien (bei der die Wandtafeln erschienen sind) für ein größeres Publicum und für die Hand des Schülers eine Ausgabe in Buchform, auf dem Wege des Lichtdruckes, mit Beigabe eines kurzen beschreibenden Textes, veranstaltet. Wo immer man sich die Pflege des ästhetischen Sinnes angelegen sein lässt, wird man das Werk Langl's willkommen heißen, denn es verbindet mit außerordentlicher Naturtreue jedes Objectes zugleich auch künstlerische Behandlung, wie sich dies in der malerischen Wirkung jedes einzelnen Bildes kundthut. Der dargestellte Bildercyklus umfasst 6 Bilder ägyptischer Bauten (darunter z. B. die Insel Philan mit dem Isistempel), 3 indische, 1 assyrisches (Palast von Khorsabad), 3 persische Denkmäler, 8 griechische (darunter zwei Ansichten der Akropolis), 10 römische Bauten, ferner 4 altchristliche, 5 arabische, 5 romanische Bauten (z. B. der Dom zu

Bamberg und zu Speyer), 9 gothische (darunter der Dom zu Köln, zu Wien, Notre Dame zu Paris), 4 Renaissance-Denkmäler (St. Peter in Rom, Schloss zu Heidelberg) und endlich als Anhang 3 russische und armenische Bauten. Der Lichtdruck, aus der Anstalt Bruckmann in München, leistet das denkbar Zarteste in der Wiedergabe jedes Details und in der Gesammtwirkung, so dass das Werk eine wahrhaft poetische Gabe genannt werden kann. —r.

Friedr. Wenz, Volkskunde von Baiern für Schule und Haus. 4 Theile. (I. 1 M. 60 Pf.; II., III., IV. à 2 M.) Nürnberg, Korn.

Der erste Theil der Volkskunde beschäftigt sich mit Oberbaiern, Niederbaiern und der Oberpfalz, der zweite mit Ober-, Mittel- und Unterfranken, der dritte mit Schwaben und Neuburg, der vierte mit der baierischen Rheinpfalz. In jedem der vier Theile beschreibt Wenz zuerst das Land als Grundlage des Volkslebens, dann die Geschichts- und Kunstdenkmale des betreffenden Kreises, sowie dessen Literaturgeschichte, hierauf die Bauart und Einrichtung und sonstigen Eigenthümlichkeiten des Hauses und Dorfes, endlich die Sagen, die auf dem Boden des Kreises sich abspielen oder auf ihn Bezug nehmen, und die Volkssitte. Nur wenige deutsche Länder dürften ein Werk besitzen, das dem vorliegenden gleich oder auch nur ähnlich wäre. Wo gibt es aber auch ein zweites Werk wie die „Bavaria“? Für den Geschichtslehrer Baierns ist das Buch von Wenz selbstverständlich unentbehrlich; aber auch den Lehrern in andern deutschen Gauen vermag das Studium desselben zu nützen, da es eine Fülle der schönsten Volkssagen enthält, und es ihn anzuregen vermag, den Culturverhältnissen vergangener Zeiten seiner Heimat nachzuforschen und in ähnlicher Weise, wie Wenz es gethan, den Spuren desselben nachzugehen, soweit sie sich in Denkmalen, Kirchen, Ruinen, Steinen seiner Heimat oder in Sitten und Gebräuchen, in Redewendungen, Namen von Örtlichkeiten u. s. w. abgedrückt haben. Erst so wird historischer Sinn, das Ziel des Geschichtsunterrichtes auch in Volksschulen, und Pietät recht eigentlich geweckt, wenn der Lehrer imstande ist, den Wellenschlag, den jedes weltgeschichtliche Ereignis bis in die fernsten, abgelegensten Thäler hineinwirft, auch an der heimatlichen Stätte aufzudecken und einen Zusammenhang zwischen dem scheinbar Fernen und Abgestorbenen und dem Nahen und noch lebendig Wirkenden vor Augen zu führen. In diesem Sinne wäre Wenz' Volkskunde berufen, auch außerhalb Baierns zu wirken. o.

Max Haushofer, Der kleine Staatsbürger, Stuttgart, Jul. Maier (kl. 8. 264 S., geh. 60 Pf.).

Derselbe, Grundzüge der Nationalökonomie (Separatabdruck aus dem „Handbuch der gesammten Handelswissenschaften“). 2. Aufl. (gr. 8. 112 S., geh. 2 M. 50 Pf.) Stuttgart, Jul. Maier.

Mit den beiden Schriftchen verfolgt der Verfasser den Zweck, die wichtigsten rechts- und staatswissenschaftlichen, sowie volkswirtschaftlichen Kenntnisse dem deutschen Volke in einfacher, leicht verständlicher Form zuzuführen. Dem Lehrer kann ein derartiges Buch in mehr als einer Hinsicht willkommen sein; denn abgesehen davon, dass er ja die Aufgabe hat, die Schüler der Oberclassen mit manchem in dem Buche Enthaltenen vertraut zu machen, wozu ihm das Buch nicht blos den Stoff, sondern als Vorbild seiner Behandlung auch die passende Form bietet, besitzt er an der Schrift Haushofers auch eine Quelle, aus der er in bequemer Weise Rath holen kann, wenn er im Verkehr mit den Gemeindegliedern um Aufklärung über diese oder jene volkswirtschaftliche Frage gebeten wird, oder in einem Fortbildungscurs sprechen soll. — „Der kleine Staatsbürger“ ist in Katechismusform abgefasst, während die zu seiner Ergänzung dienenden „Grundzüge der Nationalökonomie“ die Form und Art des Lehrbuches haben. Um einen Einblick in das Gebotene zu geben, führt der Referent die Capitelüberschriften eines (des XII.) Abschnittes des „Staatsbürgers“ vor, der von dem Process um Leben und Freiheit handelt: „Die Vorbereitungen, Voruntersuchung, Zeugen und Sachverständige, Indicien, der Vertheidiger, das Hauptverfahren, die Rechtsmittel, die Zwangs-

vollstreckung.“ Wo das Bestehende in seinen Eigenthümlichkeiten erst aus dem geschichtlichen Verlaufe erkannt werden kann, führt Haushofer diesen an; nie unterlässt er es auch, die verschiedenen Standpunkte der Beurtheilung eines volkswirtschaftlichen Verhältnisses darzulegen und so Vortheile und Mängel, Ursachen und Wirkungen desselben ins richtige Licht zu setzen. Wie objectiv er dabei verfährt, zeigen Capitel, wie der Socialismus (Nationalökonomie S. 102 ff.), Schutzzoll und Freihandel (ebenda S. 104 ff.) Arbeiter und Staat (d. kl. Staatsbürger S. 220 ff.) und viele andere. Ist's erlaubt, im Interesse der beiden Schriften und der Leser einen Wunsch in Bezug auf Verbesserung zu richten, so wäre es nur der, der Verfasser möchte ein recht ausführliches Sachregister jedem der Schriften anfügen o.

Leitfaden zur Einführung in die Experimentalchemie von **Dr. J. Emerson Reynolds**, Prof. d. Chemie an der Universität Dublin, Mitglied der Royal Society. — Autorisirte deutsche Ausgabe von G. Siebert, Oberlehrer an der Realschule zu Wiesbaden. III. Theil. Die Metalle. Leipzig, C. F. Wintersche Verlagshandlung, 1885. VIII und 299 Seiten. Preis 3 M.

Dieser dritte Theil des in seinen zwei ersten Theilen in dieser Zeitschrift lobend besprochenen Leitfadens schließt sich entsprechend seinen Vorgängern an. Vom Versuche ausgehend, der klar und deutlich durchgeführt wird, werden hier die Eigenschaften der Metalle besprochen und hierbei auch alle wichtigeren, die Metallgewinnung betreffenden Operationen angeführt. Auch die Verwendung der Metalle und ihrer Verbindungen im praktischen Leben findet Beachtung. In einem Anhange wird die Eintheilung der Elemente besprochen, es werden Krystallsysteme und -formen im wesentlichen erläutert, es wird über die Spectralanalyse gehandelt, und endlich sind sehr praktische Tabellen zur qualitativen Analyse angefügt, von denen der Verfasser mit Recht behauptet, dass solche vom Lernenden stets angelegt werden sollen, damit er sich geeignete Methoden zum Auffinden von Metallen in einfachen und zusammengesetzten Lösungen selbst ausarbeite. Die Ausstattung des Buches ist sehr praktisch und nett, auch die, allerdings nicht sehr zahlreichen, Abbildungen sind sehr instructiv. C. R. R.

Grundzüge der Chemie. Methodisch bearbeitet von Professor Dr. Rudolf Arendt in Leipzig. Mit 181 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Hamburg und Leipzig 1884, Verlag von Leopold Voss. X und 238 S. Preis 2 M.

Wir haben schon öfters Gelegenheit gehabt, die nach Form und Inhalt vorzüglichen Arendtschen Lehr- und Hilfsbücher für Chemie in dieser Zeitung zu besprechen und können uns daher diesmal kurz fassen mit den Worten: die vorliegenden Grundzüge der Chemie schließen sich den früheren Werken des Verfassers würdig an. Die methodischen Principien sind die gleichen, wie sie im „Lehrbuche“, im „Grundriss der anorganischen Chemie“ enthalten sind und in der „Technik der Experimentalchemie“ eine praktische Verwertung gefunden haben. Das vorliegende Buch, welches für mittlere Lehranstalten bestimmt ist, enthält die anorganische Chemie (136 S.) und die organische Chemie (92 S.) stets mit Hinblicken auf die technische und physiologische Chemie, also nirgends die praktische Seite aus den Augen verlierend. Der Stoff ist auf das Wichtigste und Nothwendigste beschränkt, für die Hand des Lehrers bildet der Hinweis auf die größeren Werke des Verfassers eine sehr dankenswerte Beigabe. Die Ausstattung ist geradezu vorzüglich zu nennen. C. R. R.

Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Methodisch bearbeitet von Prof. Dr. Rudolf Arendt in Leipzig. Mit 85 in den Text eingeschalteten Holzschnitten. Hamburg u. Leipzig 1884, Verlag von Leopold Voss. II u. 86 S. Preis 80 Pfg.

Dieser Leitfaden ist noch kürzer gefasst als das obige Lehrbuch, enthält in gedrängter Form nach denselben Principien geordnet den Stoff der Chemie, wie er in niederen Lehranstalten behandelt werden kann und soll. Die Eintheilung

in Lectionen wird dem Lehrer die Sache erleichtern, obgleich wir glauben (wie ja auch der Verfasser meint), dass manche derselben etwas zu klein sind. Form und Ausstattung ist bei dem geringen Preise musterhaft zu nennen.

C. R. R.

Naturgeschichte für Bürgerschulen und verwandte Lehranstalten von Dr. Karl Rothe. I. Stufe mit 133 in den Text gedruckten Abbildungen. 15. geänderte Aufl. Preis geh. 40, geb. 50 kr. II. Stufe mit 212 in den Text gedruckten Abbildungen. 9. geänderte Aufl. Preis geh. 50, geb. 60 kr.

Auf dem Gebiete der naturhistorischen Lehrbücher für die unteren Stufen des Unterrichtes wird in Österreich vieles und in der Regel Gutes producirt. Wir ersehen dies auch wieder in den vorliegenden zwei Leitfaden. Sie entsprechen dem Plane, vom Speciellen zum Allgemeinen überzugehen und stufenweise den Schüler weiterzuführen; sie enthalten reichhaltiges Material und am Schlusse der Abschnitte gut zusammengestellte Repetitionen. Die Ausstattung, insbesondere die Abbildungen, sind sehr lobenswert. C. R. R.

Riesenthiere der Urwelt in Wort und Bild. Von Joseph Fritsch, Bürgerschullehrer. Mit 15 Abbildungen. Wien 1884, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn. VI und 50 Seiten. Preis 50 Pf.

Das Schriftchen ist eigentlich eine Erklärung zu des Verfassers plastischen Darstellungen der Riesenthiere der Urwelt, und so wie diese für den Unterricht einen etwas problematischen Wert haben, so ist es auch mit den Abbildungen und manchen ausgesprochenen Hypothesen in dem Begleitschreiben der Fall. Wenn auch diese Abbildungen nicht an die feuerspeienden Drachen erinnern, wie sie in manchen sogen. populären Paläonthologien dargestellt sind, so ist doch der Phantasie nach unserer Meinung zuviel Spielraum gegeben, und entsprechen auch die Bilder nicht immer dem Texte. So stellt z. B. die Abbildung des Anoplotheriums kein „schlankes und zierliches Thier" dar, und hat keinen „kameelartigen Höcker". Es ist vielleicht doch besser bei den realen Funden zu bleiben und es der Phantasie jedes einzelnen zu überlassen, die Knochen mit Fleisch und Haut zu bekleiden. Manche Abbildungen, wie die des Mammut, Knochennashorn, Mastodon, Dinotherium u. a. m. scheinen der einstigen Wirklichkeit zu entsprechen. Der Text liest sich sehr interessant und ist mit Sorgfalt zusammengestellt. Die Verdeutschung der wissenschaftlichen Namen ist nicht immer am Platze (z. B. waffenloses Thier = Anoplotherium), wenn auch die Übertragung richtig ist. Die Ausstattung ist anerkennenswert. C. R. R.

Schulbotanik. Tabellen zum leichten Bestimmen der in Norddeutschland häufig wildwachsenden und angebauten Pflanzen mit besonderer Berücksichtigung der Ziergewächse und der wichtigsten ausländischen Culturpflanzen, nebst den Grundzügen der allgemeinen Botanik, bearbeitet von W. Bertram. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Mit 200 in den Text eingedruckten Abbildungen. Braunschweig 1884, Bruhns Verlag. Ad. Hafferburg. VI und 173 Seiten.

Ein Bestimmungsbuch für Pflanzen zum Gebrauche für Mittelschulen ist ein dringendes Bedürfnis, besonders da die anderen Bestimmungsbücher theils ihres überreichen Inhaltes wegen den Schüler, welcher noch wenige anatomische Kenntnisse hat, verwirren, theils ihres höheren Preises wegen nicht allgemein empfohlen werden können. Das vorliegende, zunächst für Norddeutschland berechnete Buch ist bestimmt, diesem Mangel abzuhelfen und entspricht den Bedingungen vollkommen, welche man an ein solches Werk stellen kann. Einer kurzen morphologischen Einleitung folgt eine Anatomie und Physiologie der Pflanzen, hierauf bildet eine Systematik den Übergang zu den Bestimmungstabellen. Die in der Systematik aufgeführten Classen haben wol nur einen praktischen, für das Bestimmen berechneten Wert und sind deshalb auch nur hier zu acceptiren. Die Bestimmungsart trennt sich in eine solche nach dem natürlichen und eine nach dem künstlichen, Linnéischen Systeme, letztere lehnt sich an erstere an. Die Methode ist eine analytische, fußt auf leicht

durch die Schüler auffindbaren Merkmalen und wird theils durch einleitende Bemerkungen, theils durch eingefügte, die Morphologie betreffende Abbildungen wesentlich unterstützt. Dass auch Gartenpflanzen und ausländische Culturpflanzen, die den Schülern oft leichter zugänglich sind, als wildwachsende Pflanzen, oder doch mehr ihre Aufmerksamkeit erregen, berücksichtigt sind, ist sehr dankenswert. Auch die Kryptogamen sind, wenn auch nur kurz, besprochen, was der Vollständigkeit wegen anerkannt werden muss. Die zum Schlusse angegebenen Winke für die Anlegung eines Herbariums, sowie die beigegebene Disposition und Beschreibung einer Pflanze können Nutzen stiften. Die Ausstattung ist recht hübsch, nur wäre vielleicht ein kleineres Format empfehlenswert gewesen. C. R. R.

Eine Fahrt auf der Donau, für die Jugend geschildert von Dr. Josef Gerstendörfer, Professor. Wien 1885, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn. 217 Seiten. Preis 2 M.

Die ungemein rührige Verlagshandlung A. Pichlers Witwe u. Sohn hat auf dem Gebiete der Jugendliteratur schon viel Anerkennenswertes ins Leben gerufen und mit den „Streifzügen durch unser Vaterland", deren zweite Nummer vorliegende Schrift ist, eine neue Serie von nützlichen Unterhaltungsbüchern begonnen, der wir das beste Gedeihen wünschen. In anziehender Weise wird eine Reise auf der Donau improvisirt, dabei sind naturwissenschaftliche, geographische und historische Daten eingeflochten, so dass der Leser, und zwar nicht blos das Kind, vieles ohne Mühe lernen wird. Die Darstellung ist fließend und frisch, überall das Interesse wachhaltend; man sieht, dass der Verfasser Erlebtes in der wärmsten Weise schildert und dadurch wird das Büchlein, das mustergiltig ausgestattet und durch mehr als 100 Holzschnitte illustrirt ist, ein Liebling der Jugend werden. Manches, wie z. B. die Schilderung der Palmen und exotischen Thiere bei Gelegenheit des Besuches von Schönbrunn, die Beschreibung der Sandhosen und der Fata morgana in der Wüste, ist wol der Ergänzung wegen mit in den Text genommen worden. — Für Schülerbibliotheken wird allerorten das Büchlein eine dankenswerte Acquisition sein. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Kritik der Pädagogik Herbarts.*)

Von Dr. ***Friedrich Dittes.***

I.

Weder die Psychologie, noch die Ethik Herbarts konnte uns befriedigen. Denn jene zeigte uns weder den Weg, noch die Mittel, ja nicht einmal die Möglichkeit der Bildung, diese kein sicheres, evidentes, dem sittlichen Bewusstsein entsprechendes und im Leben realisirbares Ziel des menschlichen Strebens.

Mit dem trostlosen Geständnis, dass der „psychologische Mechanismus“ im Stande sei, den Beschauer „mit Schrecken zu erfüllen“, hatte uns Herbart an seine praktische Philosophie gewiesen, welche ihn „einer Menge von psychologischen Fragen, mit denen andere sich quälen, im voraus überhoben“ habe. Hat nun diese praktische Philosophie geboten, was wir in der Psychologie vermissten? Hat sie jenen trostlosen Mechanismus überwunden und uns eine wahre Entwickelung, ein kraftvolles und freudiges Leben der Seele enthüllt? Keineswegs. Die Seele als ein einfaches Wesen ist ewig starr und impotent, ohne alle Selbstthätigkeit und ohne Fähigkeit, eine Erregung von außen zu empfangen; die ethischen Ideen aber sind ohne Willen und ohne Macht. Woher also soll der Antrieb und Beginn zu irgend einem Geschehen in der Seele kommen? — Diese ist nach Herbarts metaphysisch-psychologischer Theorie eine Maschine, welche nicht geht, nicht gehen kann; und seine Ethik ändert hieran nicht das mindeste. Denn diese lässt sich auf psychologische Fragen gar nicht ein; sie „überhebt“ uns derselben also keineswegs, und wenn uns Herbart dennoch mit solchen Fragen an diese stumme Instanz verweist, so können wir dies nur als ein Eingeständnis ansehen, dass er

*) Ich setze meine drei vorangegangenen Artikel (Heft 7, 8 u. 9) als bekannt voraus und bitte dieselben nöthigenfalls nochmals zu lesen.

jene Fragen nicht zu beantworten weiß, und dass er ihnen ausweichen will, indem er uns sagt: Begnügt euch mit meinen ethischen Ideen! Gesteht er doch eben in seiner „Praktischen Philosophie“ (S. 38): „Wie vieles wir auch hier im psychologischen Dunkel, ohne alle Andeutung, liegen lassen —.“ Und an anderer Stelle (Encyklop. S. 79) bemerkt er: „Die Moralisten haben alle Ursache, sich um Psychologie zu kümmern!“ — Das sind denn doch starke Zumuthungen: von dem „Grauen“, welches uns seine Psychologie einflößt, indem sie nicht Leben, sondern Tod verkündet, soll uns die Ethik befreien; und wenn wir uns an diese wenden, so antwortet sie: Kümmert euch um Psychologie! —

Was ist es nun mit dem „Grundbegriff der Pädagogik“, mit der „Bildsamkeit“? — Sie ist in Herbarts Lehrsystem eben leider nur ein Begriff, eine Fiction, keine reale Eigenschaft der Seele. Und somit ist Herbarts Theorie vom „einfachen Wesen“ gerade ebenso unbrauchbar für die Pädagogik, wie die transscendentale Freiheit und der Fatalismus. Da aber dennoch Herbart diese falsche Theorie, mit welcher alle Bildsamkeit geleugnet wird, zur Grundlage seiner Pädagogik macht, so ist letztere principiell als total verfehlt zu betrachten; und niemand könnte es uns verargen, wenn wir mit diesem Urtheile unsere Kritik für beendigt erklärten.

Wenn wir dennoch die Herbart'sche Pädagogik weiter beleuchten, so geschieht es deshalb, weil einerseits die ihr formell zu Grunde gelegten psychologischen und ethischen Theorien nicht streng und vollständig festgehalten worden sind, und weil anderseits Gesichtspunkte Eingang gefunden haben, die mit jenen Theorien gar nicht zusammenhängen, ja ihnen theilweise direct widersprechen. Wie Kant und Fichte die Pädagogik unabhängig von ihren philosophischen Systemen behandelt haben, so geht auch Herbart nicht selten über alle seine Speculationen hinweg zur Tagesordnung über, indem er Fremdes adoptirt, oder der allgemeinen Erfahrung folgt, oder eigene pädagogische Theorien ersinnt. Und so bestätigt sich an ihm selbst sein Ausspruch, dass sich die Pädagogik nicht nur als Prüfstein aller Philosophie, sondern auch als Correctur der falschen Philosophie bewähre.

Bezüglich der Ethik bestätigt Herbart gleich im Anfange seiner Pädagogik die logische Kritik, welche wir an seiner Freiheitsidee geübt haben, indem er sagt: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes (was wir, nebenbei gesagt, für falsch halten). Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit.“ Wenn also letztere

congruent und identisch ist mit der gesammten Tugend: wie kann sie dann den aufgestellten vier anderen absolut unabhängigen Ideen coordinirt sein? — Ferner adoptirt Herbart in seiner Pädagogik zu seinem sonderbaren „Wolwollen" den allgemein giltigen Grundsatz: Quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris. Und bezüglich seiner Rechtsidee schwingt er sich zu einer Kühnheit auf, die seiner eigenen ethischen Theorie und Praxis direct widerspricht, indem er sagt: „Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthilfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muss entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden." (§. 182.) Ähnliche Beispiele, dass die ethischen Ideen in der erziehlichen Praxis nicht allzu streng genommen werden, dass sie insbesondere eine ziemliche Dosis von Eudämonismus vertragen, lassen sich im „Umriss" noch an vielen anderen Stellen nachweisen. Man sieht also, dass Herbart — wenn es in so erhabenen Dingen gestattet ist, ein volksthümliches Sprichwort anzuwenden — seinen pädagogischen Lesern die Suppe nicht ganz so heiß vorsetzt, wie sie aus der „Speculation" hervorgegangen ist, ja, dass er sie auch umgekehrt für den pädagogischen Gebrauch erst gehörig wärmt, wenn sie in der philosophischen Officin die Temperatur des Nullpunktes erhalten hatte. Im ganzen spielen die ethischen Ideen in Herbarts Kunstbau der Pädagogik die Rolle von Ornamenten, welche trotz der sehr häufigen Anwendung, ganz abgesehen von ihrem zweifelhaften Kunstwerte, nicht über die ungelöste Frage hinwegtäuschen können: Wie bringt man sie in die Gemüther der Kinder hinein, so dass sie wirkliche, lebendige, das Handeln bestimmende Kräfte werden? **Das** ist der entscheidende Punkt. Wenn uns Herbart wirkliche Bildsamkeit und die Mittel und Wege wirklicher Bildung zeigen könnte: dann wollten wir seine Ethik hingehen lassen, da uns ja nicht verwehrt ist, sie durch eine bessere zu ersetzen. Aber leider hält seine Psychologie nur das dritte Versprechen, welches uns der Meister gegeben hat, nämlich dass sie außer dem Weg und den Mitteln der Bildung auch die „Hindernisse" derselben zeige. Dies thut sie leider in einem Maße, dass, wenn man ihr glauben wollte, jedem Erzieher der Muth vergehen müsste. Herbarts Psychologie zeigt in der That von den genannten drei Stücken nur das letzte, das heißt: sie selbst ist das vollendete Widerspiel aller Bildsamkeit, mit anderen Worten: wenn Herbarts Psychologie wahr wäre, so wäre alle Bildung unmög-

lich, falls diese nicht ein bloßer Begriff, sondern ein wirklicher Process und ein wirkliches Resultat dieses Processes sein soll.

Wenn wir nun auch die total missglückte Psychologie und Ethik Herbarts nicht so ernst und streng nehmen wollen, wie sie der Meister vorgetragen hat; wenn wir also bereit sind, sein pädagogisches Bauwerk trotz des ganz unhaltbaren Fundamentes noch weiter in Betracht zu ziehen: so würde es doch jedenfalls unbillig sein, wenn man uns zumuthen wollte, über die Einleitung und den ersten Theil seines „Umrisses", sofern in diesem ersten Theile, der Überschrift entsprechend, von der (ethischen und psychologischen) Begründung die Rede ist, noch ein Wort zu sagen.

Im zweiten, dem eigentlichen Haupttheile seiner Pädagogik entwickelt Herbart die Begriffe der Regierung, des Unterrichtes und der Zucht. Mit diesen Ausdrücken bezeichnet er nämlich die drei Theile oder Thätigkeiten, in welche nach seiner Meinung alle Erziehung zerfällt, während es sonst gebräuchlich ist, das Ganze der Erziehung (Menschenbildung) in Erziehung im engeren Sinne und Unterricht zu zerlegen, also Erziehungs- und Unterrichtslehre zu unterscheiden. Neu ist demnach bei Herbart die „Regierung". Es fragt sich nur, ob dieselbe wirklich als eine eigenthümliche Art oder Form der pädagogischen Thätigkeit, neben Unterricht und Zucht, angesehen werden könne, ob also Herbarts Versuch, an die Stelle der üblichen Dichotomie (Erziehung und Unterricht) seine Trichotomie (Regierung, Unterricht und Zucht) zu setzen, gerechtfertigt sei. Meines Erachtens ist dies nicht der Fall.

Es ist schon bedenklich, in die pädagogische Terminologie einen Ausdruck („Regierung") einzuführen, welcher bereits längst und allgemein für einen ganz anderen Kreis menschlicher Thätigkeit in Gebrauch ist (Leitung des Staatswesens). Es liegt die Gefahr von Missverständnissen nahe, und es kann der Schein entstehen, als wollten die Pädagogen, indem sie für ihr Wirken einen vornehmen Titel usurpiren, sich ein hohes Ansehen geben. Die Hauptsache ist aber, dass wir den ganzen Terminus nicht brauchen, Herbarts Neuerung also mindestens überflüssig ist. Wir haben schon früher auf die höchst auffällige Ungleichheit des Umfanges der drei Hauptstücke in Herbarts Pädagogik aufmerksam gemacht (s. Heft 7, S. 444), welche aber in der That noch viel größer ist, als es die dort angeführten Ziffern anzeigen, da ja der dritte Theil des „Umrisses" fast nur Nachträge zur Lehre vom „Unterricht" und von der „Zucht" enthält, denen gegenüber die Lehre von der „Regierung" einen höchst bescheidenen Raum einnimmt, nämlich kaum den dreißigsten Theil des Ganzen. Eine so

außerordentliche Unsymmetrie in der äußeren Anlage eines Systems ist immer eine bedenkliche Erscheinung, welche Zweifel an dessen innerer Rationalität erweckt. Und diese Zweifel wird jeder bestätigt finden, der Herbarts Ausführungen über seine drei Hauptbegriffe liest und prüft. Trotz aller Mühe, die er zur Rechtfertigung seiner Neuerung aufbietet, bleibt die „Regierung" ein sehr unklares, schwankendes, problematisches Wesen, das fortwährend mit der „Zucht" und auch mit dem Unterricht in Grenzstreitigkeiten liegt und eigentlich nur als ein Eindringling erscheint, der auf fremde Kosten leben will.

„Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspunkte sind daher so verschieden, dass man Zucht und Regierung in der Pädagogik nothwendig unterscheiden muss. Regieren ist zwar das erste Nöthige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut, als dass sie in der Praxis sichtbar werden dürfte." — Ich denke, dass auch ohne die Herbartsche „Trennung der Begriffe" der Erzieher sehr gut wissen kann, was er thut, indem der Charakter einer pädagogischen Maßregel durchaus nicht davon abhängt, ob sie von Herbart „Regierung" oder „Zucht" genannt wird. Der Gegensatz von „Gegenwart" und „Zukunft" ist in der Pädagogik keineswegs durchgreifend. Liegt der Zweck der Regierung nur in der Gegenwart, so ist die Regierung schon aus diesem Grunde gar kein pädagogischer Begriff, da alle Erziehung in die Zukunft schaut, das heißt etwas bilden will, das jetzt noch fehlt oder mangelhaft ist. Und anderseits hat die Zucht keineswegs blos den künftigen Erwachsenen im Auge, sondern das Kind von Stufe zu Stufe, weil die natürliche Entwickelung keine Sprünge macht und keine Lücken duldet. Aber Herbart lässt sich gar oft zu Überspannungen der Begriffe verleiten, um Distinctionen zu erkünsteln, die „in der Praxis nicht sichtbar werden dürfen", weil das Leben über sie zur Tagesordnung schreitet. So versteigt er sich einmal zu der folgenden schroffen Antithese: „Bildung und Nichtbildung, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet" (s. „Über meinen Streit mit der Modephilosophie"). Eine solche Scheidung aber ist unstatthaft, weil alle Erziehung den positiven Zweck der Bildung hat, die Nichtbildung aber als solche gar kein pädagogischer Begriff, vielmehr das Gegentheil eines solchen ist. Dieser Begriff wird erst brauchbar, wenn er als die verhütende Seite der

Erziehung gefasst wird, welche nur erkannt und regulirt werden kann eben durch die Einsicht in die positiven Zwecke derselben. Wäre sich nun Herbart völlig klar gewesen über das, was er wollte, so würde er gefunden haben, dass ihm andere Pädagogen, z. B. Rousseau, längst zuvorgekommen waren, und dass sie, ohne eine verwirrende Neuerung zu machen, weit vollständiger und klarer gelehrt hatten, was ihm bruchstückartig und dunkel vorgeschwebt zu haben scheint. Verhütet müssen Bildungsfehler überall werden, im Physischen, Intellectuellen, Ästhetischen u. s. w. ebensowol, wie im Moralischen. Das war längst bekannt, und das weiß jeder Pädagog, während es Herbart einseitig in ethischer Hinsicht aufgreift und zu einem geschlossenen Hauptbegriff der Pädagogik formulirt. Der neue Terminus „Regierung", welcher auf diese Weise gewonnen wird, wirkt aber verwirrend, weil ihm ein vieldeutiger und dem Sprachgebrauch nicht adäquater Sinn untergelegt wird, ein Sinn, welcher zum guten Theile von jeher mit dem Worte Zucht verbunden wurde und noch heute verbunden wird, zugleich aber auch den Unterricht umfasst. Nach Herbart soll die Regierung in Schranken halten, Unfug und Zügellosigkeit verhüten, in der Schule soll sie das sein, was man sonst Disciplin nennt, zu ihren Mitteln sollen auch die Strafen gehören (körperliche Züchtigung, Entziehung der Kost und Freiheit, Ausschließung aus Schule und Familie u. s. w.), alles Momente, die sonst mit dem Worte Zucht bezeichnet werden und auch bei Herbart unter diesem Titel theilweise wiederkehren. Die Zucht soll u. a. die Wildheit bändigen, genaue Aufsicht führen, Freiheit und Beschränkung richtig abmessen, Belohnungen und Strafen anwenden u. s. w., dabei nöthigenfalls den Unterricht und die Regierung mäßigen, also mildernd auftreten, ursprünglich womöglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung sein. Die letzteren Bestimmungen widersprechen aber dem Sprachgebrauch direct (man könnte sie eher der „Regierung" beilegen), da man unter Zucht gerade die ernste und strenge Seite der Erziehung zu verstehen pflegt. Es ist nicht zu verwundern, dass durch solche Willkürlichkeiten und Haarspaltereien allerlei Dunkelheiten und Schwierigkeiten entstehen, dass sich, wie Herbart sagt, Regierung und Zucht bisweilen vermischen, so dass sie kaum unterscheidbar seien, oft aber auch zu weit voneinander trennen, dass es ferner für die Regierung ziemlich gleichgiltig sei, womit sie beschäftige, wenn nur dem Müßiggang vorgebeugt werde, dass es aber wiederum am besten sei, wenn durch die von der Regierung veranstaltete Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt werde, was zur

Bildung für die Zukunft beiträgt u. s. w. Das ganze Verhältnis von Regierung und Unterricht ist ein verworrenes: sie stehen als Theilungsglieder coordinirt nebeneinander, und doch findet auch Über- und Unterordnung zwischen ihnen statt, indem der Unterricht zu den Regierungsmaßregeln gerechnet und geradezu gesagt wird: „Die Regierung hat einen weiteren Umfang als der Unterricht." Kurz: die Logik kommt durch Herbarts Spitzfindigkeiten und Wortklaubereien in arges Gedränge. Seine Haupt-Termini leiden an vielen Unklarheiten, sind überdies unzureichend, um das Ganze der Erziehung zu umfassen und in eine natürliche Ordnung zu bringen. Möge das mit der Herbart'schen Trichotomie versuchen, wer es vermag; ich meinestheils muss dieselbe mit der einfachen Bemerkung ablehnen: non liquet. Längst schon haben dies die besseren und freieren Köpfe unter den Herbartianern selbst, z. B. Waitz und Stoy, erkannt und daher Umgestaltungen der Herbartschen Disposition versucht, während eine jüngere Gruppe das gegebene Schema bekenntnistreu festhalten zu müssen glaubt, woraus natürlich keinerlei Förderung der erziehlichen Praxis, wol aber viel Verwirrung schwacher Köpfe hervorgegangen ist. Die Herbartsche Anlage der Pädagogik ist deshalb verunglückt, weil sie ein bloßer Wurf aufs Gerathewol war, aller rationellen Begründung und genetischen Ableitung entbehrt, blos ein mechanisches Aggregat, nicht aber ein organisches Gebilde ist. Man hätte erwarten sollen, dass Herbart den Grundriss für sein pädagogisches System aus seiner Ethik, oder aus seiner Psychologie, oder aus beiden deduciren werde; davon finden sich aber nur sporadische und unsichere Spuren. Die Disposition der Pädagogik muss nicht beliebig gemacht werden, sondern in natürlicher Weise aus ihrem Gegenstande herauswachsen, wenn sie sich als einleuchtend, als motivirt, als der Sache angemessen, als erschöpfend, widerspruchslos, fruchtbar und leicht überschaulich erweisen soll. Wie das möglich sei, habe ich hier nicht zu zeigen; wer aber verlangt, dass ich meiner Negation eine Position gegenüberstellen solle, den verweise ich auf meine eigene Erziehungs- und Unterrichtslehre, auf die ganze Anlage derselben und insbesondere auf die Begründung der letzteren im zweiten Abschnitte („Schule der Pädagogik" S. 283—297). Ich werde mir solche Verweisungen öfter gestatten müssen, um dem möglichen Einwand zuvorzukommen, als ob ich bei meiner Kritik nicht gezeigt hätte, wie das Getadelte verbessert werden könnte; wem aber lediglich um Klarheit über das Herbartsche System selbst zu thun ist, der kann alle diese Verweisungen übergehen. Hier will ich nur in Kürze zeigen, wie nahe Herbart in

seinem Umriss dem richtigen Gesichtspunkte zur vollen Erfassung und naturgemäßen Gliederung des Stoffes gekommen war, warum er ihn aber nicht klar erkannte und nicht verwertete, und in welche Fehler er infolgedessen verfiel.

Sehr richtig sagt Herbart: „Die Idee der Vollkommenheit erinnert an Gesundheit des Körpers und Geistes . . . . Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit), blos quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes und die erste Bedingung für alles andere Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten lässt“ (Umriss §§ 10 u. 17). Mit einiger Consequenz hätte Herbart von dieser Betrachtung aus geradenwegs zur Anerkennung des pädagogischen Hauptbegriffes gelangen müssen, welchen er bei den Meistern, an die er sich anschloss (Pestalozzi und Niemeyer), scharf ausgeprägt vorfand, nämlich des Begriffes der harmonischen Ausbildung aller Kräfte, woraus sich dann durch eine ungesuchte Partition die Hauptrichtungen aller Entwickelung, vom Leibesleben beginnend, und somit die Haupttheile der Pädagogik klar und erschöpfend ergeben haben würden. Aber Herbart verdarb sich die Sache, weil er durch mehrere Umstände an der Durchführung seiner richtigen Grundanschauung verhindert wurde. An der citirten Stelle fährt er fort: „Das Princip: perfice te, wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, dass man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte (das thut z. B. auch das Christenthum. D.); welches überall nicht durch irgend eine einzelne praktische Idee geschehen kann.“ — Das reine Gegentheil hiervon ist die Wahrheit. Herbart selbst ist es, der das Princip, welches er soeben seinem vollen Umfange nach richtig definirt hat, nun aus seiner wahren Bedeutung herausdrängt, indem er es, auf seine Jahrzehnte früher aufgestellte Ethik zurückfallend, in eine einzelne Idee zusammenschrumpfen lässt, und nun zu dem logischen Widersinn gelangt, die Vollkommenheit, als den engeren Begriff, der Tugend, als dem weiteren, unterzuordnen und somit jene des ihr zukommenden Ranges zu entkleiden. Hierzu mag auch der Umstand beigetragen haben, dass Herbart von der Disposition (Regierung, Unterricht und Zucht), welche er bereits als junger Mann (in seiner Allgemeinen Pädagogik) aufgestellt hatte, präoccupirt war und sich an dieselbe gewöhnt hatte. Ferner verschloss ihm seine Psychologie den freien und allseitigen Umblick über die Grundlagen, Ausgänge und Richtungen

der geistigen Entwickelung. Hingegen entbehrte er jener ununterbrochen berichtigend und aufschließend wirkenden lebendigen Belehrung, welche aus der genauen und stetigen Beobachtung eigener und fremder Kinder entspringt; wozu noch kam, dass er sich überhaupt von der concreten Menschenwelt ziemlich fern hielt. „Die Zurückgezogenheit, in welcher er den größten Theil seines Lebens seinen Untersuchungen widmete, ließ ihn mit äußeren Verhältnissen großentheils unbekannt bleiben.“ (Hartenstein.) Die Erkenntnis der äußeren Verhältnisse steht aber hier mit der Erkenntnis der inneren in sehr enger Wechselwirkung. Aus all diesen Ursachen blieb Herbart bei dem alten Irrthum, dass die Tugend das Ganze des pädagogischen Zweckes umfasse, und alles andere ihr untergeordnet werden müsse. Hieraus ergaben sich jene gewaltsamen Subsumtionen, mittels welcher die ästhetische und religiöse Bildung unter dem Titel des „Interesse“ in die Didaktik gezwängt wird, jene ebenso gewaltsame Reduction des Gefühls- und Willenslebens auf „Vorstellungsmassen“, jene nebensächliche und oberflächliche Behandlung der Gemüthsbildung, ingleichen der physischen Erziehung, obwol doch diese Angelegenheiten oft gestreift, erwähnt und als wichtig bezeichnet werden. Vergessen hat Herbart in seinem Umriss von den Hauptaufgaben der Erziehung keine. Aber weil alles dem einen Zwecke der Tugend untergeordnet werden musste, so sind die meisten Begriffe aus Rand und Band gerissen, unnatürlich überladen und gedehnt oder ausgepresst und eingeschnürt, zudem oft an ganz unpassende Stellen gesetzt worden. Viele für die Pädagogik wichtige Momente kommen gar nicht in Behandlung: so der Geschlechtsunterschied, die Erziehung der Mädchen, die Nationalität, die Confession, die Principien der Naturgemäßheit und Culturgemäßheit, die Grundsätze, dass der Unterricht wahr und praktisch sein müsse u. s. w. Doch dies hier nur übersichtlich; in den wichtigsten Punkten wird es unten genauer dargelegt werden.

II.

Gehen wir nun auf den Inhalt der Pädagogik Herbarts ein, so begegnet uns vor allem sein Hauptgedanke: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit.“ *)

*) Merkwürdigerweise ließ Herbart nahezu gleichzeitig (1841) folgende, den obigen widersprechende Sätze drucken: „Zuerst betrachte man hier den Begriff der Tugend oder, was dasselbe sagt, den Begriff vom Werte einer Person. Persönlichkeit hat ohne Zweifel das Merkmal der Einheit. Wenn nun der Wert der Person

Wenn wir nun auch nicht zugeben können, dass die Tugend der ganze und einzige Zweck der Erziehung sei, so steht doch fest, dass die sittliche Bildung als eine vollberechtigte und hochwichtige Aufgabe der Erziehung allgemein anerkannt ist und längst vor Herbart anerkannt war. Die Frage ist nur, ob Herbart den Weg zur Lösung derselben gezeigt habe, und die Antwort auf diese Frage trifft den Kern seiner Pädagogik, ist also geradezu entscheidend für oder gegen sein ganzes System.

Da erwecken denn die häufigen und gewichtigen Klagen Herbarts über die große Schwierigkeit der moralischen Erziehung im voraus ernste Bedenken. Obwol er sein Ideal gleich anfangs bedeutend herabstimmt und sich mit dem Streben nach Tugend (welches Streben er Sittlichkeit nennt) begnügt, bemerkt er doch unmittelbar darauf: Dieses Streben im Zöglinge hervorzurufen, sei weit schwieriger, als die Einsicht und den Willen einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, und es sei jedenfalls erst dann möglich, nachdem dieses „zweifache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat“. „Die blos ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an fremden Beispielen; die moralische Zurückwendung auf den Zögling selbst geschieht dagegen nur in so fern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäß ist“ (Umriss §. 9). „Das ästhetische Urtheil pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigenwillen und Eigennutz die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinn, theils die Moralität beruht“ (das. §. 25). Von den Kenntnissen (Vorstellungen), die doch Herbart so hoch anschlägt, sagt er: „Ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, solange sie nicht entweder das ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen“ (das. §. 35). Aber wie vermögen sie dies? — Ferner: „Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen werden“ (das. §. 40). Und dennoch spricht er so viel vom erziehenden Unterricht, den er für den allein echten erklärt. Ähnliche Klagen spricht Herbart noch sehr oft aus; wir wollen davon wenigstens noch eine Probe geben: „Darum ist hier der Ort, zu bemerken, dass in der Wirklichkeit die Hoffnung, welche

von fünf verschiedenen, untereinander schlechthin unabhängigen Ideen muss bestimmt werden (und das ist unvermeidlich, denn jede derselben ist für sich eine Urquelle des Lobes und Tadels, die niemand verstopfen kann); so leuchtet ein, dass keine einzelne Idee den Wert der Person für sich allein entscheiden kann.“ (Encyklop. S. 326 f.)

auf den Unterricht gesetzt wird, bei der Mehrzahl der Individuen um nichts sicherer ist, als die, welche sich an die eigentliche Zucht knüpft. Denn es gehört schon viel dazu, irgend ein Wissen zur Gelehrsamkeit zu steigern; aber es gelingt noch weit schwerer, daran die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen. Hierzu ist nöthig, dass das Gelernte zugleich empfunden sei, und dass sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesammt-Empfindung bewirken, mit welcher sich eine logische und praktische Ausbildung von Begriffen, Maximen und Grundsätzen verbinden muss. Nun lässt sich zwar nachweisen, wie der Unterricht gestaltet werden solle, um eine solche Wirkung mit möglichster Wahrscheinlichkeit hervorzubringen, und das ist in der Pädagogik gezeigt worden; aber wie weit man sich diesem Ziele nähern werde, hängt von den Individuen ab. — Wer es nicht aus Erfahrung weiß, nicht in ganz bestimmten Fällen beobachtet hat, wie schnell ein sorgfältig eingeprägtes, sogar mit Interesse aufgefasstes und jahrelang glücklich durchgebildetes Wissen bei veränderter Lage eines jungen Menschen wieder verschwindet und kaum eine Spur seines Daseins zurücklässt; wie leicht ganz entgegengesetzte Meinungen und Bestrebungen Platz finden; wie entschieden die Naturanlagen das ihnen gerade Zusagende aus der Umgebung an sich ziehen, ungeachtet der dagegen getroffenen Vorkehrungen: wer das nicht gesehen hat, der wird es sich nicht vorstellen und kaum glauben wollen" (Encyklop. S. 161 f.). Man beachte wol, dass alle diese schwermüthigen, wahrhaft elegischen und rührenden Bekenntnisse Herbarts aus Büchern (resp. Auflagen) entnommen sind, die aus seinem letzten Lebensjahr stammen, also jedenfalls das wolüberdachte Ergebnis seiner Erfahrungen enthalten.

Man sieht, dass Herbart am Ende seines Lebens so ziemlich denselben Standpunkt erreicht hatte, welchen gegenwärtig der ausgezeichnete englische Philosoph und Pädagog Herbart Spencer einnimmt. Dieser behauptet, in directem Gegensatze zu den Lehren, welche noch heute als Herbartsche Traditionen fortgepflanzt werden, dass die Intelligenz auf den Willen keinen Einfluss habe, dass vielmehr der Wille durch Gemüthsbewegungen bestimmt werde. Er meint, es sei fast nicht verständiger, durch Wissenschaft Moralität erzeugen zu wollen, als durch lateinische Lectionen Geometrie. Principiell hat Spencer so ziemlich recht, obwol seine Ansicht in der vorstehenden kurzen Fassung und insbesondere durch den beigefügten Vergleich eine allzuscharfe Spannung erhalten hat; überdies muss bemerkt werden, dass der sittliche Einfluss des Unterrichtes nicht ganz identisch

ist mit dem Verhältnis der Intelligenz zum Willen. Es lassen sich überhaupt solche Dinge nicht mit wenigen Sätzen bestimmen, wenn man nicht Gefahr laufen will, einen an sich richtigen Gedanken, indem man ihn aus dem Zusammenhang mit anderen Gedanken ablöst und isolirt hinstellt, zu übertreiben und dadurch Missverständnisse hervorzurufen. Jedenfalls aber ist hier die Erinnerung gerechtfertigt, dass man sich vom „erziehenden Unterrichte“ keine überschwänglichen Hoffnungen machen möge. Hätten doch die eifrigen Herbartianer, welche gerade mit diesem Schlagworte das höchste Lob ihrer Bestrebungen und Verdienste ausdrücken wollen, die obigen Klagen und Bekenntnisse ihres Meisters zu Herzen genommen! Es wäre dann mancher Irrthum und Streit vermieden worden. Wenn Herbart am Ende seines Lebens, nach mehr als vierzigjährigem redlichen Bemühen, im Rückblicke auf sein Hauslehrerleben und auf seine pädagogischen Seminare an den Universitäten Göttingen und Königsberg, treuherzig gesteht, dass in der Wirklichkeit die Hoffnung auf den Unterricht nicht sicherer sei als die auf die Zucht; dass man zwar eine recht plausible Theorie des erziehenden Unterrichtes aufstellen könne, dass aber die praktischen Erfolge von den Individuen und Naturanlagen abhängig seien; dass man in ganz bestimmten Fällen die Früchte auch des besten, gründlichsten, mit Interesse aufgefassten und glücklich verarbeiteten Unterrichtes schnell dahin schwinden sehe, so dass er „kaum eine Spur“ zurücklasse, trotz aller getroffenen Vorkehrungen — wenn Herbart selbst solche Lebenserfahrungen ausspricht, dann sollten seine Bekenner sich nicht gar so wichtig machen mit ihrem erziehenden Unterricht, zumal gerade die lautesten unter ihnen bisher keine epochemachenden Leistungen aufgewiesen, zum Theil sogar kaum das Lehrlingsstadium überschritten haben und ihre Unreife in auffallender Weise verrathen. Statt mit hochtrabenden Worten sollte man nun endlich einmal mit thatsächlichen Erfolgen die Wirkung des specifisch erziehenden Unterrichtes demonstriren. Ziller hat ja zwanzig Jahre lang in seinem Seminare sammt Übungsschule vollkommen freie Hand gehabt, die Kraft des echten Ringes zu erweisen. Hat er Erziehungsresultate geliefert, welche in anderen Schulen nicht erreicht werden? — Das müsste sich doch thatsächlich beweisen lassen. Oder können die Herren Vogt, Rein, Zillig u. s. w. in ihren Wirkungskreisen eine bahnbrechende Praxis aufweisen? — Nach ihrem wackeren Auftreten sollte man es vermuthen. Wolan, so mögen sie die deutschen Schulmänner zu sich einladen, um ihnen den Pfad zum Heil zu zeigen. Gern und dankbar werden die letzteren die gebotenen Muster

annehmen, wenn es wirklich Muster sind; sie zu geben, ist Pflicht ihrer Inhaber, weil die sittliche Erziehung der Jugend von hoher Wichtigkeit für das öffentliche Wol ist.

Es handelt sich hier um eine sehr ernste Sache, welche unbedingt klar gestellt werden muss. Denn wenn der erziehende Unterricht wirklich zu leisten vermag, was die Jungherbartianer verheißen, und wenn derselbe wirklich nur bei ihnen zu finden ist: so war nicht nur Herbart nach seinen eigenen Erklärungen ein Stümper, sondern es muss der großen Mehrheit des deutschen Lehrerstandes entweder das Geschick, oder der gute Wille, oder beides fehlen, um ihre Berufspflicht in würdiger Weise erfüllen zu können. Man verlangt von allen Seiten gar viel von diesem Lehrerstande, und derselbe würde glücklich sein, wenn er allen Wünschen genügen könnte. Gern würde er auch alle moralischen Gebrechen der Nation, bei hoch und niedrig, mit erziehendem Unterrichte heilen, wenn er es nur vermöchte. Wer also diese Kunst besser versteht als alle „Vulgärpädagogen" und alle jene Männer, die in der Geschichte des Schulwesens einen Namen haben, der ist bei seiner Ehre verbunden, den irrenden Berufsgenossen den rechten Weg zu zeigen, aber wolgemerkt, in der Wirklichkeit, wie sich Herbart ausdrückt. Denn der Worte über den erziehenden Unterricht sind seit achtzig Jahren genug gewechselt, es ist Zeit zu Thaten. Kann man aber solche nicht produciren, so höre man endlich auf mit übertriebenen Verheißungen von der Macht des Unterrichtes, weil sonst diejenigen, welche nicht Wunder wirken können, in den Verdacht gebracht werden, als ob sie nur aus Unfähigkeit oder bösem Willen das Beste versäumten, was man von ihnen erwarten könne.

Bei Herbart selbst finden wir leider nicht nur keine neuen Hilfsmittel der moralischen Bildung — sofern wir nämlich verlangen, dass dieselben wirksam seien —, sondern eine völlige Verkennung der ganzen Genesis des Willenslebens und damit der sittlichen Entwickelung, insbesondere auch eine total irrige Auffassung der intellectuellen Bildung im Verhältnis zur moralischen und damit im Zusammenhange eine sehr mangelhafte Würdigung des erziehenden Unterrichtes. Für den Kenner der Geschichte der Pädagogik muss sich demgemäß das Urtheil so stellen, dass vor Herbart (durch Comenius, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi, Niemeyer u. s. w.), ebenso zu Zeiten Herbarts und nach ihm der erziehende Unterricht weit besser dargestellt worden ist, als eben durch Herbart. Obwol derselbe, wo er sich der allgemein menschlichen und der specifisch pädagogi-

schen Erfahrung öffnete, sich auch an Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz und andere anschloss, einzelne ganz gute Sätze ausspricht, mitunter in mustergiltiger Form, so ist doch seine Theorie im grossen und ganzen völlig verfehlt, weil ihm seine unglückselige Psychologie den Blick so sehr getrübt und beschränkt hatte, dass er die wahren Wege und Mittel der Bildung nicht erkennen konnte.

Gleich an die Spitze des ersten Haupttheiles seines „Umrisses“ stellt er einen geradezu unbegreiflichen Plan der sittlichen Erziehung. Erst nämlich soll der Erzieher die beiden Glieder der inneren Freiheit (oder Tugend), nämlich die Einsicht (das ästhetische Urtheil) und den Willen, jedes einzeln, zur Wirklichkeit bringen, „damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen“. Und gleich darauf wird das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses, welches die Moralität selbst sei, als ein neuer Begriff eingeführt. Das sind also einstweilen vier Aufgaben: Verwirklichung der Einsicht, Verwirklichung des Willens, Verbindung beider zu einem beharrlichen Verhältnis, endlich Hervorrufung des Strebens zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses. Dazu treten dann die Neigungen und Gewöhnungen als neue Factoren, von deren normaler Richtung das Gelingen der Moralisirung des Zöglings abhänge. Ferner wird das vielseitige und gleichschwebende Interesse als Ziel des Unterrichtes, wiederum aber auch die Idee der Vollkommenheit als Zweck desselben, ja der ganzen Erziehung bezeichnet (Umriss §§ 17, 64, 65, 141). Und als Zweck der Zucht finden wir die Charakterstärke der Sittlichkeit angegeben; der Charakter aber liegt im Willen, und dieser soll in den Vorstellungsmassen wurzeln. Um aber das Schlechte auszuschließen, werden zu den löblichen Charakterzügen noch die guten Vorsätze herbeigerufen, und diese entspringen aus der ästhetischen Beurtheilung, welche aber ihrerseits nur dann kräftig wirkt, wenn sie mit dem gesammten Interesse verwebt ist. Da haben wir also eine ganze Menge von Hauptbegriffen und fundamentalen Bestimmungen. ohne dass man über deren psychologischen Ursprung, genetische Ableitung, innere Berechtigung, organischen Zusammenhang, gegenseitige Begrenzung und logische Gliederung klar werden könnte. Fasst man alles zusammen, so hat man ein verworrenes Conglomerat von verschiedenen Geschieben und Geröllen, in welchem niemand den Faden finden kann, der durch die labyrinthischen Gänge zum Tageslichte führt. Und zu diesem Hin- und Herschieben in einer confusen Terminologie, einer wahren Schraube ohne Ende, die aber nirgends eingreift und etwas leistet, kommt dann noch das obige Geständnis, dass

man mit aller Kunst, auch unter den günstigsten Verhältnissen, in der Wirklichkeit, das ist in den Charakteren der Zöglinge, nichts Haltbares zu schaffen vermöge, weder durch Unterricht noch durch Zucht! —

Wir müssen die Dinge noch etwas genauer betrachten. Da haben wir also zuerst die Einsicht, oder das ästhetische Urtheil. Es soll sich „leicht an fremden Beispielen üben“, und anderwärts sagt Herbart: „Kinder, die nach außen schauen, beurtheilen oft mit ungemeiner Schärfe die Handlungen anderer Menschen, ohne nur daran zu denken, dass solche Forderungen, die sie gegen andere aufstellen, auf sie selbst zurückfallen werden. Da sieht man das nackte ästhetische Urtheil, noch ohne moralische Gesinnung“ (Encykl. S. 345 f.). Ich muss gestehen, dass es mir niemals gelungen ist, an Kindern dieses „nackte ästhetische Urtheil“, dieses unmittelbare Hervorspringen der Herbartschen Ideen, zu beobachten. An anderer Stelle sagt ja auch Herbart selbst: „Das ästhetische Urtheil pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen“, und gerade deshalb könne es schwer zur Herrschaft gebracht werden (s. oben). Hat er uns doch auch in seiner Ethik und in seinen sämmtlichen Werken nicht im entferntesten gezeigt, woher dieses ästhetische Urtheil komme, ja, wie es nur überhaupt möglich sei. Denn wie sollen die fraglichen fünf „unter einander schlechthin unabhängigen“ Ideen in der absolut einfachen Seele nebeneinander entstehen und bestehen können? Und wie soll dann ihre Verschmelzung zur Einheit (Tugend, inneren Freiheit) erfolgen? Sind es „Selbsterhaltungen“ gegen „Störungen“? Aber es sind ja nur Urtheile über Verhältnisse, also Gebilde in der Seele selbst. Sollten sie durch Selbsterhaltung der Seele entsehen, so müssten sie, als störende Elemente, vorher schon vorhanden, also quasi ihre eigenen Väter sein. Woher also kommen sie? Man weiß es nicht, sie sind ein Wunder. Und dennoch soll die menschliche Seele keinerlei Anlage haben, nichts empfangen und schaffen können, auch nicht mit der allerentferntesten Vorbereitung dazu ausgestattet sein! — Doch, nehmen wir das Wunder hin, Herbart will es; aber was weiter? „Die Principien der praktischen Philosophie sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst. Kommt der Vorsatz, hiernach den Willen zu lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität“ (Umriss S. 9). Also wieder ein Hin- und Herschieben, dessen Erfolg ganz problematisch bleibt. Die sittlichen Principien (Ideen) sind ohne Willen und Macht; es muss ein Vorsatz hinzukommen, nach ihnen den Willen zu lenken.

Aber was ist dieser Vorsatz, und woher soll er kommen? — Der Vorsatz wird dem Willen entgegengesetzt und soll diesen lenken, muss also außer ihm sein. Was ist er also, und wo ist er, und woher stammt er, und wie macht er das Lenken des Willens? — Und dann fragt sich's noch ob der Zögling, also wieder ein Factor, diesem Vorsatz gehorche. Wie stellen sich also die ethischen Principien und der Vorsatz und der Wille und der Zögling zu einander, und wo ist denn eigentlich die treibende Kraft, von der ein wirkliches Geschehen ausgeht? — Vielleicht finden wir sie im Charakter. Der hat aber nach Herbart zwei Theile, einen objectiven und einen subjectiven, eine aus der Lehre vom Selbstbewusstsein übertragene Unterscheidung. Aber da erfahren wir, „dass schon der objective Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst gelangt", und dass der subjective Theil „erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen kann" (Umriss § 143 f.). Nun wird wieder auf die Ideen recurrirt, die aber nur etwas vermögen, wenn sie „mit dem gesammten Interesse verwebt" sind, und — „daraus ist einleuchtend, dass die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann". Wenn man aber noch so oft liest, was Herbart über den Unterricht geschrieben hat, so findet man nirgends, auch nicht in den wolgezählten sechs Interessen, den ursprünglichen Motor des sittlichen Lebens. Zwar glaubt Herbart diesen Motor zu kennen, aber er irrt sich und fühlt diesen Irrthum selbst. Dies wollen wir in Kürze darlegen.

„Das Wollen wurzelt in den Vorstellungsmassen", oder „im Gedankenkreise", dies ist Herbarts Grunddogma vom erziehenden Unterrichte. Hören wir, wie er es entwickelt und begründet. „Die Gefühle und Begierden sind nichts neben und außer den Vorstellungen, am wenigsten gibt es dafür besondere Vermögen; sondern sie sind veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben" (Lehrbuch zur Einleitung S. 270). „Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstehen. Dieses geschieht, wenn ihrer mehrere entgegengesetzte zusammentreffen. Widerstand ist Kraftäußerung. Das Vorstellen muss nachgeben, ohne vernichtet zu werden. Das heißt, das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen. Hierbei müssen wir bemerken, dass das eigentliche Streben vorzustellen niemals unmittelbar im Bewusstsein erscheint; denn gerade so weit, als die Vorstellungen sich in ein Streben verwandeln, sind sie aus dem Bewusstsein verdrängt .... Das Gemüth hat seinen Sitz im Geiste, oder Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände

der Vorstellungen (und dann?) . . . . Im allgemeinen ist zu merken: dass Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben." (Lehrb. zur Psychol. §§ 10, 11, 33, 38. Das Wort „Gemüth" steht bei Herbart oft geradezu für Seele, z. B. in der Überschrift auf S. 37 c. l.) „In ihrer einfachsten Form ist Begierde nichts anderes als eine Vorstellung, die einer Hemmung nicht nachgibt, sondern, gestützt auf ihre Verbindungen, dagegen andrängt und im Bewusstsein emporsteigt" (Encyklop. S. 181). Demgemäß definirt Herbart die „Befriedigung einer Begierde" als „Vollendung einer aufstrebenden Vorstellung" und die „Entbehrung" als „fortdauernde Hemmung der aufstrebenden Vorstellung" (Allgem. prakt. Philos. S. 36). „Alles dies läuft darin zusammen, dass man die geistige Regsamkeit lediglich in den Vorstellungen selbst zu suchen hat" (Encyklop. S. 182). „Aus den Vorstellungen entstehen, indem ihre Bewegungen sich theils begünstigen, theils erschweren und hindern, die mannigfaltigen Gemüthszustände, die Gefühle und Begierden" (das. S. 330). Und ebenda (S. 342) lehrt Herbart, die Empfindungen seien „reine Selbsterhaltungen der Seele" und „frei von Lust und Unlust"; daher identificirt er sie auch mit den einfachen Vorstellungen: „denn die empfindende Seele nimmt nichts von Außen her auf, sondern sie besteht gegen dasselbe." — (Als Herbart seine „Allgemeine Pädagogik" schrieb, war diese Theorie noch nicht fertig. Dort lehrt er: „Aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungen", behauptet er aber auch, „dass die menschliche Seele, streng genommen, sogar jede einfache Empfindung aus sich selbst erzeugt", was noch stark an Idealismus erinnert.)

Die Sache stellt sich also folgendermaßen. Vorerst ist klar, dass Herbart selbst seine metaphysisch-psychologischen Hauptlehren, nach welchen von Bildung und Erziehung gar nicht die Rede sein könnte, in der Pädagogik außer Kraft setzt. Um aber doch nicht allzuweit von seiner Basis, der absoluten und unabänderlichen Einfachheit der Seele, abzugehen, zwingt er allen seelischen Vorgängen und Gebilden den Stempel der Gleichartigkeit auf, indem er die Vorstellungsform zur ursprünglichen, einzigen und durchgreifenden Bethätigungsweise der menschlichen Seele macht und ans den gegenseitigen Hemmungen und Förderungen von Vorstellungen alle Gefühle und Begehrungen sammt den Impulsen des Willenslebens entspringen lässt. Das ist die verkehrte Welt. Jedermann weiß, dass im Kinde lange vorher, ehe es irgend eine Vorstellung hat, sich zahlreiche Empfindungen (Lust und Schmerz) und Triebe, Begehrungen und Widerstrebungen bilden,

dass ferner das Streben in der Regel keineswegs auf Befreiung gehemmter Vorstellungen, im Gegentheile gar oft darauf ausgeht, einer Vorstellung los zu werden, immer aber auf Empfindungszustände gerichtet ist; dass es keineswegs principiell wahr ist, entgegengesetzte Vorstellungen verdunkelten und hemmten sich, dass sie im Gegentheil gar oft sich klären und heben (weiß und schwarz, eckig und rund, groß und klein, schön und hässlich, gut und böse u. s. w.), dass also Herbarts Statik und Mechanik des Geistes ebenso falsch ist, wie sie seinen eigenen Grundansichten widerspricht. Doch, darauf weiter einzugehen, ist hier nicht Raum. Ich verweise daher auf meinen Aufsatz: „Bemerkungen zu einer pädagogischen Psychologie“ (Pædagogium, V. Jahrg. S. 446—451) und auf mein „Lehrbuch der Psychologie.“ Hier müssen wir uns darauf beschränken, zu constatiren, dass Herbart die ganze Genesis des psychischen Lebens, insbesondere des Gemüths- und Willenslebens, völlig verkannt und damit auch die Wurzeln und Motoren der sittlichen Entwickelung und Bethätigung total verfehlt hat. Eben darum ist seine Theorie der sittlichen Erziehung im allgemeinen und des erziehenden Unterrichtes insbesondere von Grund aus misslungen. Da übrigens manche Herbartianer ausdrücklich versichern, die Lehre ihres Meisters sei ganz und gar mit dem Christenthum übereinstimmend, so muss ich bemerken, dass dies meines Erachtens nicht der Fall ist, weder hinsichtlich der Ethik, noch hinsichtlich der Psychologie und am allerwenigsten hinsichtlich der Metaphysik. Hier möge nur darauf hingewiesen sein, dass Herbart lehrt: „Das Wollen wurzelt im Gedankenkreise“, das Christenthum aber: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken“, nicht, wie es nach Herbart heißen müsste: Aus dem Gedankenkreise kommt das arge Herz.

Natürlich kann die von Grund aus verfehlte und verfahrene Psychologie Herbarts in Wirklichkeit zu gar nichts dienen, also auch die Erziehung in keinem Sinne in Gang bringen. Seine angebliche Bildsamkeit ist ein durchaus unnatürlicher, unwahrer, unfruchtbarer, todter Mechanismus. Wie viel sich auch Herbart abmüht, seinen Ideen, oder seinem Willen, oder seinen Vorstellungsmassen, seinen Hemmungen und Verschmelzungen, seinen freisteigenden und gehobenen Vorstellungen, seinen Apperceptionen und formalen Stufen, seinen sechs Interessen, seinem objectiven und subjectiven Charakter u. s. w. irgendwo ein ursprüngliches movens abzugewinnen, immer kommt er mit leeren Händen zurück, und alle Anstrengungen erweisen sich als erfolglose Versuche, als vergebliche Anläufe. Bisweilen ahnt er, wo es fehlt; aber immer fällt er zurück in seinen alten Wahn. Sagt er doch noch

in seiner oben mitgetheilten Klage, dass, um die Charakterzüge eines Menschen zu befestigen, es nöthig sei, „dass sehr große Massen des Gelernten eine tiefe Gesammt-Empfindung bewirken.“ Das Christenthum hingegen sagt: „Selig sind, die arm sind im Geiste, denn das Himmelreich ist ihr“. Möge man nur dieses herrliche Wort nicht fälschen, um es zur Beschönigung dunkler Umtriebe zu missbrauchen; dann ist es vollkommen wahr. Möge man nur die in sich klare Einfalt des reinen Herzens nicht verwirren durch überklugen, spintisirenden Schulwitz; dann wird man sehen, dass der schlichte Mann des Volkes sich des rechten Weges wol bewusst ist, und dass von einem einfachen Bauernweibe mehr sittliche Kraft ausgehen und tüchtigere Charaktere gebildet werden können, als von dem gelehrtesten Professor der Philosophie und Pädagogik. Die Menschheit müsste ja auch ein gottverlassenes Geschlecht sein, wenn gerade das, was sie am meisten bedarf, so schwer, so dunkel, so geheimnisvoll wäre, dass es nur von der raffinirtesten Speculation erspähet werden könnte, schließlich aber auch dieser wieder entschlüpfte. Es schnürt einem das Herz zusammen, wenn man bedenkt, dass ein so reichbegabter Geist und so redlicher Denker, wie Herbart, durch den trügerischen Schimmer der metaphysischen Fata Morgana sich dermaßen verblenden ließ, dass er sich selbst die Ketten schmiedete, welche seine Kraft hemmten, und sich selbst den Schleier webte, welcher seinem Auge den Blick ins Leben verschloss. Und verzweifeln müsste man an der Zukunft unserer Nation, wenn es gelingen sollte, eben diese Ketten und eben diesen Schleier dem ganzen deutschen Bildungswesen anzulegen. — Doch, was hilft hier alles Klagen und aller Streit! Wer in seiner Seele wirklich nur jenes armselige, tonlose und öde Wesen findet, welches Herbart mit seinen metaphysischen Instrumenten präparirt hat, der bekenne sich zu seiner Lehre. Wer aber in sich einen Hauch göttlichen Geistes spürt, eine lebendige, spontane Urkraft, die nach eigenen Gesetzen webt und wächst und schafft: der blicke frohen Muthes hinweg über allen scholastischen Wust, hinein in sein eigenes Bewusstsein, hinaus ins volle Leben, hinauf zu den Besten des Menschengeschlechts und spreche mit dem Dichter: „O glücklich, wer noch hoffen kann, aus diesem Meer des Irrthums aufzutauchen.“

Ich habe oben gesagt, dass Herbart selbst die Irrigkeit seiner psychologischen Doctrinen bisweilen gefühlt habe. Hierfür nun einige Belege. „In dem Kinde ist ein organisches Bedürfnis nach Bewegung; dies und die daraus entstandenen wirklichen Bewegungen begleitet anfangs die Seele mit ihren Gefühlen“ (Lehrb. z. Psychol. S. 36).

Wie können also die Vorstellungen die ursprüngliche und einzige Grundform des Seelenlebens sein? — „Ungeachtet aller oft gehörten Reden von angeborener Gleichheit und Freiheit der Menschen weiß man, dass die Naturanlagen ebenso verschieden sind, als die Glücksumstände“ (Encyklop. S. 82). Wie kann also Herbart lehren, dass die menschliche Seele gar keine Anlagen, auch nicht die entfernteste Vorbereitung dazu habe? — Ähnliche Instanzen gegen seine Grunddogmen kommen in seinem „Umriss“ zahlreich vor. So lehrt er, dass dem appercipirenden oder aneignenden Aufmerken ein primitives oder ursprüngliches Aufmerken vorangehe (§ 74 ff.). Wie reimt sich das zu den rein mechanischen, passiven, völlig effectlosen „Selbsterhaltungen“? — So spricht er ferner „von der natürlichen Fähigkeit, die man nicht schaffen kann“, und von der das Interesse abhänge (§. 125); ferner von dem Gedächtnis des Willens als einem „natürlichen Vorzug“ von großer Wichtigkeit (§. 147). Ebenso sagt er: „Einige Fehler liegen in der Individualität“ (§§. 294 und 301). Hiermit hängt auch zusammen die Bemerkung in der „Allg. Pädag.“: „Das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden.“ Wie konnte also Herbart nicht nur die Seelenvermögen der alten Schule, sondern jede Spur eines Vermögens, einer Anlage überhaupt leugnen? — Es ist wahr, dass jene alten Seelenvermögen im Laufe der Zeit einen mythischen und unwahren Charakter angenommen hatten. Aber es ist ebenso wahr, dass diejenigen Wesen, welche Herbart an ihre Stelle setzte, noch viel mythischer, unwahrer, unnatürlicher, bodenloser, unbegreiflicher sind und zudem seiner eigenen Grundlehre in so schroffer Weise widersprechen, als kaum irgend einmal ein speculatives System sich selbst widersprochen hat. Herbarts Metaphysik, Religionsphilosophie (auf die wir noch zu sprechen kommen), Psychologie, Ethik und Pädagogik haben nicht nur ausgesprochenermaßen gar kein einheitliches Princip und Band, sondern sie sind miteinander gar nicht verträglich. Und so ist es nicht zu verwundern, dass er zuletzt im Denken wie im Leben alle Entschiedenheit verlor und ihm sogar die Kriterien zwischen Wahrheit und Irrthum zweifelhaft wurden, so dass er über einen und denselben Punkt entgegengesetzte Urtheile aussprach. Es scheint, dass er jedesmal gerade das lehrte, was ihm in die eben ablaufende Gedankenreihe zu passen schien, je nachdem er der Metaphysik, oder der Erfahrung, oder den ethischen Ideen sein Ohr lieh, abgesehen davon, dass er unbedingt die Segel strich, wo er eine öffentliche Autorität vor sich sah (s. unten). Wenn auf irgend einen Denker, so passt auf Herbart das Wort: „Was er webt, das weiß kein Weber.“

III.

Die vorstehenden allgemeinen Erörterungen müssen wir noch durch einige speciellere Ausführungen ergänzen, um die wichtigsten Begriffe und zugleich die eigenthümliche Terminologie der Herbartschen Pädagogik näher zu beleuchten.

Der einzige Zweck der Erziehung soll nach Herbart Tugend oder innere Freiheit sein; da aber mit diesen Ausdrücken nur ein Ideal bezeichnet wird, so soll als näheres Ziel der Erziehung das Streben nach jenem Endzweck, d. i. die Moralität, gelten, welcher Aufgabe der Unterricht durch Herbeiführung des vielseitigen Interesse, die Zucht durch Herbeiführung der sittlichen Charakterstärke zu entsprechen habe. Prüfen wir nun Herbarts Ausführungen näher, so bemerken wir vor allem, dass er seine rigoristische Grundanschauung über das moralisch Gute, nach welcher alles Streben nach Glückseligkeit, also jede eudämonistische oder utilistische Richtung des Willens auszuschließen wäre, keineswegs streng festhält, dass er vielmehr den Nützlichkeitsrücksichten bedeutende Concessionen macht. So sagt er, Unterricht und Zucht hätten dahin zu wirken, „dass die Güter und Beschwerden der verschiedenen Stände und Stellungen der Wahrheit gemäß aufgefasst werden“ (§. 41), und in Übereinstimmung hiermit: „Güter und Übel müssen dem Zögling aus eigener Erfahrung bekannt werden“ (§. 167 und öfter). Im Hinblick auf die öffentlichen Bildungsanstalten ferner bemerkt Herbart: „Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen“ (§. 331). Das alles ist ganz richtig, aber Herbart hätte sich dessen gleich bei der Anlage seiner Pädagogik bewusst sein sollen; dann würde dieselbe in mancher Hinsicht anders ausgefallen und besonders der „erziehende Unterricht“ nicht so einseitig gefasst worden sein. „Was des Erwerbes oder Fortkommens wegen, oder aus Liebhaberei gelernt wird“, sagt Herbart, „dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde“ (§. 57); davon sei also in der Pädagogik nicht die Rede, sondern nur vom „erziehenden“ Unterrichte, der den Zögling bessere, seinen Willen zur Sittlichkeit bilde. Allein erstens ist das behauptete Sichnichtkümmern ungerechtfertigt, indem es einerseits von großer sittlicher Wichtigkeit ist, dass der junge Mensch fähig werde, durch redlichen Erwerb für sein Fortkommen zu sorgen, und anderseits auch Liebhabereien, insbesondere zur Verhütung von Fehlern, erziehliche Bedeutung haben. Zweitens aber gesteht Herbart selbst dies

zu, womit er denn eben seiner eigenen Doctrin widerspricht. Schon die obige Concession an den Staat zeigt dies. Ferner sagt Herbart z. B., dass im Knabenalter u. a. das Rechnen zu lehren sei, „theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch" (§. 223). Und auch für die alten Sprachen tritt er nur aus Utilitätsgründen ein, weil sie für die Facultätsstudien und für die Gelehrsamkeit überhaupt unentbehrlich seien (§. 225). Erziehlichen Wert legt er ihnen nicht bei; aber da sie durch die Umstände geboten sind, so acceptirt er sie. „Freilich wird Griechisch und Latein am sichersten im Andenken erhalten, wenn man fortwährend eine zahlreiche Jugend zwingt, zur Erlernung dieser Sprachen ihre beste Empfänglichkeit herzugeben. Freilich braucht unsere Theologie diese ganze Kenntnis, unsere Jurisprudenz und Medicin wenigstens einen Theil derselben . . . . Man sollte froh sein, wenn es der Pädagogik gelingen kann, sich unter leichten Bedingungen mit jenen, von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwol gebietenden Gründen für die Beibehaltung der alten Sprachen dergestalt zu vertragen, dass sie nicht genöthigt werde, über erlittenen Schaden Klage zu führen" (Encyklop. S. 171 f.). Wo Herbart eine vis major sieht, ist er unbedingt zu Concessionen bereit; hier macht er es sich aber doch allzu leicht, die Pädagogik der Nothwendigkeit unterzuordnen. Er behauptet, dass der erziehende Unterricht der alten Sprachen nicht bedürfe, ja, er behauptet eigentlich noch etwas mehr. Da wäre denn doch die Frage am Platze gewesen, ob die Theologie und die Jurisprudenz berechtigt seien, die Gymnasien als ihre Hilfsanstalten zu behandeln, ja, ob überhaupt die Theologie und Jurisprudenz so sein und bleiben müssten, wie sie gegenwärtig sind; und noch viel zweifelhafter ist es, ob die Medicin der alten Sprachen als Vorschule bedürfe. Aber große Culturfragen, wie wichtig sie auch für die ganze Organisation des Bildungswesens sind, lässt Herbart beiseite. Seine Doctrin vom erziehenden Unterricht erscheint zwar im „Umriss" sehr abgeschwächt, aber doch in der Hauptsache noch so, wie er sie dreißig Jahre früher in der „Allgem. Pädagogik" entwickelt hatte. Ihre Fehlerhaftigkeit beruht darauf, dass Herbart allzu sehr fürchtete, das Utilitätsprincip möchte den Charakter der Schüler verderben, und dass er den Eudämonismus jeder Art mit dem gemeinen Egoismus verwechselte; ferner darauf, dass er über dem Zwecke der Erziehung vergaß, dass man den Zögling auch mit den Mitteln ausstatten müsse, den Zweck erreichen zu können; endlich darauf, dass er die wichtigen anderen Momente, welche in der Schule

neben dem bloßen Unterrichte erziehend wirken, theils unterschätzte, theils ganz übersah. Im „Umriss“ zeigt sich allerdings, wie gesagt, die ursprüngliche Doctrin wesentlich gemildert. Daher lässt er auch den Liebhabereien, trotz seines obigen Ausspruches, nachträglich Gerechtigkeit widerfahren. „Zur Ableitung der Gefahr“, sagt er, „welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist, also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art. Fehlt Talent, so müssen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten u. s. w. zu Hilfe genommen werden“ (§. 179). Man sieht ferner deutlich, dass Herbart von der entscheidenden Macht des Unterrichtes durchaus nicht mehr überzeugt ist, indem er z. B. sagt: „Es ist klar, dass immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt“ (§. 333), wobei freilich auch ihm das Bedenken aufstößt, dass hierzu leider die Vorbedingungen gar oft fehlen. Ferner finden wir den oft citirten überspannten Satz aus der „Allgem. Pädag.“ nicht wieder: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht.“ Was wäre es denn auch mit den Gewöhnungen, mit der Regelung des Trieblebens, mit der ganzen Erziehung in der ersten Lebenszeit und vielem anderen, wenn ohne Unterricцht nicht erzogen werden könnte? — Kurz: man sieht, Herbart hat in den dreißig Jahren, welche von der Abfassung seiner „Allgemeinen Pädagogik“ bis zu der seines „Umrisses“ verflossen sind, gar manche Einseitigkeit und Sonderbarkeit abgelegt, bedeutende Fortschritte in der pädagogischen Einsicht gemacht, sich der Erfahrung und der üblichen Praxis sehr angenähert, zum Theil weiter, als sich rechtfertigen lässt. Aber bei alledem tradirt er doch in der Hauptsache wieder sein ursprüngliches System, trotz der Widersprüche, in die er dadurch geräth. Lehrt er doch auch noch, dass „die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden, nicht zur moralischen Besserung dienen“ (§. 157), obwol er es an anderer Stelle mit Recht für wichtig erklärt, dass die Zöglinge Güter und Übel aus eigener Erfahrung kennen lernen!

Beibehalten hat Herbart auch die sonderbare Zerlegung des Charakters in einen objectiven und einen subjectiven Theil. Die Spaltung wird durch die Selbstbeobachtung bewirkt. „Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er (der Mensch) in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objectiven Theil des Cha-

rakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muss zum Unterschiede von jenem der subjective Theil des Charakters heißen. Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affecte; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu räsonniren pflege. Kommt der subjective Theil des Charakters zur Reife (und wie geschieht dies? D.), so entstehen nacheinander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen" (§§. 143, 146, 147). Nach diesem Schema könnte man auch von einem objectiven und subjectiven Verstand, einem objectiven und subjectiven Geschmack, einem objectiven und subjectiven Rechtssinn u. s. w. sprechen; denn allerdings kann unser ganzes (an sich subjectives) Geistesleben objectiv werden, das heißt zum Object der Selbstbeobachtung gemacht werden. Das ist eine psychologische Reflexion, welche zur Selbsterkenntnis und zur Klarstellung der Genesis des Verstandes, Gemüthes, Charakters u. s. w. unentbehrlich ist, nicht aber zur Definition der Bildungsziele und Bildungsresultate und nicht zur Erfindung neuer Kategorien benutzt werden darf, wenn nicht der Sprachgebrauch und mit ihm die Begriffe verwirrt werden sollen. Gewiss ist, dass im allgemein feststehenden Sinne des Wortes der Charakter stets etwas Subjectives, Persönliches, Individuelles ist, und dass Temperamente, wechselnde Begierden, Affecte, ebenso Vorsätze, Subsumtionen und Schlüsse an sich nicht das sind, was man Charakter zu nennen pflegt. Hätte nur Herbart gezeigt, worin all die von ihm genannten Momente bestehen, namentlich aber, wie sie zusammenhängen und zusammengreifen, um den Charakter zu bilden, und wie diese Bildung pädagogisch zu leiten sei, um jene moralische Festigkeit, Stetigkeit, Einheit und Energie zu erzielen, welche eben mit dem Worte Charakter bezeichnet wird! Dann hätte er das geleistet, worauf es ankam. Mit der Zerschneidung des Charakters aber in einen objectiven und subjectiven Theil ist nichts weiter gewonnen, als ein neues Stück Terminologie, dessen Überflüssigkeit sattsam daraus hervorgeht, dass es trotz seines nun achtzigjährigen Daseins dem gesammten Sprachgebrauch, dem populären wie dem wissenschaftlichen, fremd geblieben ist.

Noch unglücklicher operirt Herbart mit dem „Interesse". Da gibt es gar sechs Stücke. Hören wir zunächst seine Hauptsätze über dieses Thema. „Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlasst. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unter-

richt veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf .... Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür .... Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt .... Interesse ist Selbstthätigkeit“ (§§. 59, 62, 64, 71). Interesse ist also geistige Thätigkeit, das Gegentheil der Passivität, Streben, das Wissen festzuhalten und zu erweitern, Energie (lebendige, wirkende Kraft), Activität, Regsamkeit im Geiste selbst, also Selbstthätigkeit desselben im Gegensatze zu der blos von äußeren Erregungen hervorgerufenen (mechanischen) Bewegung, Spontaneität im Gegensatze zur bloßen Receptivität. Wenn Herbart dies meint, so sind wir mit ihm einverstanden. Dennoch bedarf der Begriff des Interesse noch einer genaueren Bestimmung. Er bedeutet offenbar eine Art des geistigen Verhaltens gegenüber einem vorgestellten Objecte, und zwar ist dieses Verhalten durch zwei Merkmale bestimmt, durch Thätigkeit, wie schon deutlich genug hervorgehoben ist, aber auch durch Gefallen an dieser Thätigkeit, durch ein gewisses Behagen, eine angenehme Empfindung, eine Lust, eine Freude an ihr, so dass diese Thätigkeit freiwillig und gern erfolgt, was durch die Ausdrücke Theilnahme oder Hingebung (an das Object) bezeichnet zu werden pflegt. Wir können also, denke ich, sagen: Interesse ist freiwillige, mit persönlicher Befriedigung verbundene Beshäftigung der Seele mit irgend einem Inhalte ihres Bewusstseins, kurz: Hingebung und Selbstthätigkeit, oder hingebende Selbstthätigkeit, oder selbstthätige Hingabe.

Herbart fasste sonach den Begriff des Interesses nicht gerade falsch, aber ungenau und oberflächlich (wie sich bald genauer zeigen wird), und nach seiner ganzen Psychologie konnte er ihn nicht anders fassen. Daher nun auch die irrationale Zerlegung des Interesse in sechs Classen: ein empirisches, sympathetisches, speculatives, gesellschaftliches, ästhetisches und religiöses Interesse. Hier fehlt vor allem der Eintheilungsgrund (das fundamentum dividendi), und die Eintheilungsglieder sind aufs Gerathewol zusammengegriffen. „Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das speculative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der anderen das religiöse Interesse hinzu, welche beiden nicht sowol in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.“ Das ist Herbarts

Begründung. Da finden wir nun vor allem nichts Bestimmtes über den Ursprung dieser sechs Interessen. Nur von den zwei letzten wird gesagt, dass sie „in einer ruhenden Contemplation“ ihren Ursprung haben; also geht ihnen diese ruhende Contemplation voraus: woher aber kommt diese, wenn nicht aus dem Interesse? — Die beiden ersten Interessen ferner sollen der Erfahrung, beziehentlich dem Umgang „entsprechen“. Was heißt das? Gehen sie der Erfahrung und dem Umgang voran, oder entstehen sie aus ihnen? — Die beiden mittleren endlich „entwickeln“ sich „bei fortschreitendem Nachdenken“. Waren sie also vor diesem Nachdenken im Keime schon vorhanden? — Ferner vermischt Herbart in seiner Eintheilung die Formen des Interesse (Empirie, Speculation und Contemplation) mit dem Inhalte desselben (Erfahrungsgegenstände, gesellschaftliche Verhältnisse, Dinge, Schicksale), wobei er zugleich unrichtige Unterscheidungen aufstellt. Denn gesellschaftliche Verhältnisse sind doch auch Erfahrungsgegenstände, Dinge und Schicksale desgleichen; anderseits sind die ästhetischen und religiösen Interessen keineswegs auf „eine ruhende Contemplation beschränkt“, sondern sie können in hohem Maße „speculativ“ werden und auch lebhafte „Sympathie“ und Bethätigung erwecken, wozu noch kommt, dass dieselben einen starken Zug zu gesellschaftlichen Vereinigungen haben, was Herbart selbst an verschiedenen Stellen seiner Werke, besonders bezüglich der Religion, nachdrücklich hervorhebt. Kurz, Herbarts Interessen-Theorie entbehrt vor allem der logischen Klarheit und Ordnung. Dazu kommt die gelehrte Terminologie, welche um so auffallender ist, als ja alle diese Interessen in Kindern entwickelt werden sollen. Es ist zwar längst eine ausgemachte Sache, dass die Kinder anschauen, beobachten und denken sollen, dass in ihnen auch Sinn für das Schöne, Theilnahme, Patriotismus u. s. w. entstehen soll, und dass sie zu alle dem angeleitet werden sollen, wenn man auch nicht die überschwängliche Idee gehabt hat: „Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muss Virtuose in einem Fache sein“ (Allgem. Pädag.). Man hat sich aber bei Behandlung der pädagogischen Aufgaben recht gut mit einer geläufigen Terminologie beholfen, und Herbart hätte sich damit auch begnügen können, ohne seinen Gedanken Abbruch zu thun. Insbesondere werden wir auf sein „speculatives“ Interesse gern verzichten, weil dies nicht nur ein recht gelehrtes, vieldeutiges und dunkles Ding ist, sondern auch durch die speculirenden Philosophen und besonders durch Herbart selbst einen bedenklichen Beigeschmack erhalten hat. Hierzu kommt noch, dass die Ausdrücke Speculation

und Interesse in der Neuzeit auch außerhalb der Wissenschaft vielfach und oft nicht gerade in einem ganz sauberen Sinne gebraucht werden,

Sollte Klarheit und Ordnung in die Interessen-Theorie kommen. so musste einerseits der formale, anderseits der materiale Eintheilungsgrund erst gründlich durchdacht werden; dann wäre eventuell eine Combination (aber eine klare) am Platze gewesen. Es würde sich da gezeigt haben, dass man neben einem empirischen, speculativen und contemplativen Interesse wol auch ein mnemonisches, productives (phantasirendes, poetisches etc.) und darstellendes (sprachliches, nachahmendes, theatralisches u. s. w.) Interesse unterscheiden könnte. Herbart selbst hätte nach seiner eigenen Theorie (s. unten) auch von einem systematischen und einem methodischen Interesse, ebenso von einem analytischen und synthetischen Interesse sprechen können. Und wenn man auf den Inhalt der Interessen sieht, so würde dem ästhetischen und religiösen Interesse ein wissenschaftliches entsprechen, das wieder ein historisches, naturwissenschaftliches, mathematisches u. s. w. sein kann; überdies spricht man auch von einem theoretischen und einem praktischen Interesse, von sanitären, wirtschaftlichen, gewerblichen, künstlerischen Interessen u. s. w. Endlich: was ist es denn mit den persönlichen Interessen neben den sympathetischen und gesellschaftlichen? Darf der Zögling gar nicht an sich, an seine Gesundheit, sein Fortkommen, seine Ehre u. s. w. denken? — Kurz: der Interessen gibt es gar viele, und wenn Herbart einmal diesem Begriffe eine allumfassende Stellung in der Didaktik anweisen wollte, so musste er gründlicher und logischer zu Werke gehen. Wie aber seine Theorie dasteht, muss man abermals sagen: non liquet.

Freilich gehört der Begriff des Interesse (der Name ist Nebensache) in die Pädagogik, und er war darin längst vor Herbart. Hätte er nicht klüger sein wollen als seine großen Vorgänger und Zeitgenossen, so würde er den natürlichen Grund, den wahren Sinn und den richtigen Platz dieses Begriffes gefunden haben, während er ihn blos aus der Tradition aufgegriffen, nicht aber genetisch abgeleitet und ihn dann, wie so viele andere, verzerrt und zur Verrenkung der ganzen Didaktik verwendet hat. Schon Comenius hat den Kern dieses Begriffes richtig getroffen, indem er sagt: Leicht wird der Unterricht, „wenn die Geister zu nichts gezwungen werden, als wonach sie aus freien Stücken, nach Maßgabe ihres Alters und der Lehrweise Verlangen haben“. Und allgemein bekannt ist, dass für Pestalozzi die inneren Bildungsgesetze und spontanen Bildungstriebe der Menschennatur das Fundament waren, auf welches er seine Pädagogik baute. Niemeyer

und Schwarz ferner, auf welche sich Herbart öfters beruft, hatten kurz und bündig gelehrt, was dieser suchte. Jener sagt: „Aller Unterricht muss sich stets einen doppelten Hauptzweck vorsetzen. Er soll erstens die dem Lehrling innewohnenden Kräfte aufregen, durch Übung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit, oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe immer weniger zu bedürfen. In diesem Sinne bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch zweitens den Zweck, den Kräften des Zöglings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein theils im allgemeinen für den Menschen, theils im besonderen für gewisse Classen und Berufsarten Bedürfnis ist. Was das erste bezweckt, nennt man die formale, sowie das zweite die materiale Bildung." Und auf welchem Fundamente hatte Niemeyer diese seine allgemeinen Unterrichtsgesetze errichtet? „Sie beruhen", sagt er, „auf den eigenthümlichen Gesetzen der Natur des Menschen und dem durch sie genau vorgezeichneten Gange seiner geistigen Entwickelung und Bildung." Und hieraus leitet er u. a. die Regel ab: „Der Unterricht erwecke Theilnahme." — Schwarz sagt präcis: „Da der Unterricht eine lebendige Kraft in ihrem Heranwachsen bildet, so ist sein Grundgesetz die Erregung des geistigen Lebens zur selbstthätigen Ausbildung." Und demgemäß fordert er u. a.: „Der Unterricht gehe in die Seele ein, fessele die Aufmerksamkeit, errege die Selbstthätigkeit." — Und Denzel, um noch einen anzuführen, stellt als erste Regel der allgemeinen Methodik auf: „Sie muss das eigene Interesse des Schülers für den zu behandelnden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten." (Über die geschichtliche Ausbildung der Unterrichtsgrundsätze bis zur Gegenwart s. meine „Methodik" §§. 16—26, „Schule der Pädagogik" S. 536—586.)

Diese Lehren sind klar, einleuchtend und begründet, begründet nämlich auf die spontane Kraft und auf die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes, so dass eben auch die Pflege des Interesse nur in der Entwicklung eines natürlichen Keimes besteht. Und was könnte der Erzieher überhaupt leisten, wenn er nicht auf gegebene Bildungsfactoren, auf Naturgaben zählen könnte? — Herbart aber glaubte die Sache besser machen zu sollen. Seine unglückselige metaphysische Psychologie hatte ihm die menschliche Seele in ein todtes Nichts, oder wenigstens in ein starres, einfaches Wesen ohne alle Anlagen und Kräfte und Bildungstriebe und Entwickelungsgesetze zusammengepresst, aus dem schlechterdings nichts hervorgehen konnte.

Zu praktischen Zwecken schwächte er dann diese versteinernde Theorie ein wenig ab. Aber ein todtes Ding blieb die Seele dennoch, das keiner Entwickelung von innen heraus, sondern nur einer mechanischen Bearbeitung von außen fähig war. Daher musste nun ein künstlicher Apparat von Vorstellungsmassen geschaffen werden, aus dessen Statik und Mechanik alles geistige Leben, auch die Sittlichkeit und sechs Stück Interessen hervorgehen sollen. Hieraus ergab sich zugleich, dass Herbart die formale Bildung, d. h. die Entwickelung der Geisteskräfte, mit welcher ja das echte Interesse innigst verbunden ist, nur schief und oberflächlich auffassen konnte, eben weil es ursprüngliche Geisteskräfte für ihn gar nicht gab. Zwar spricht auch er gelegentlich von den Kräften der Zöglinge, aber theils in sehr vagen und dunklen Worten, aus denen man nichts Bestimmtes entnehmen kann, theils aber, wo er nämlich seine wahre Meinung klar ausdrückt, eben in dem bezeichneten Sinne. So nennt er im „Umriss" §. 131 das „vielseitige, möglichst gleichschwebende, wolverbundene Interesse", welches er als den allgemeinen Zweck des Unterrichtes hinstellt, die „eigentliche Entwickelung der Geisteskraft". Und in der „Allgemeinen Pädagogik" hatte er gar die Ansicht geäußert, dass die durch den Unterricht zu erzeugende „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse" der Forderung einer „harmonischen Ausbildung aller Kräfte" entspreche. Da er aber, wie gezeigt, der Seele jede Beanlagung und jedes ursprüngliche Leben abspricht und darum die wahren Ausgangspunkte und Anfänge der psychischen Entwicklung verfehlt, so bleibt ihm nur die Einwirkung von außen als Factor aller Bildung übrig; und da er überdies aus solcher Einwirkung lediglich Vorstellungen hervorgehen lässt und alles weitere eben aus Vorstellungen ableitet, so musste bei ihm auch die gesammte Bildung auf eine Operation mit „Vorstellungsmassen" hinauslaufen und die „harmonische Ausbildung aller Kräfte" in einen blos didaktischen Begriff zusammenschrumpfen. (Über „formale" Bildung s. §. 39 f. meiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, „Schule der Pädagogik" S. 333—338.)

Manche gute Bemerkungen macht Herbart — und hierin erblicke ich das beste Stück seiner ganzen Pädagogik — über die Aufmerksamkeit und dabei besonders über die Apperception (geistige Aneignung). Diesen letzteren Begriff, der allerdings in der Philosophie schon längst gebräuchlich war, hat er in der That nicht nur wesentlich geklärt und verbessert, sondern auch rationell für die Didaktik verwertet. Dies muss anerkannt werden, obwol die Sache sich in jedem

guten Lehrbuch der Psychologie oder Pädagogik aus neuerer Zeit findet, und die didaktische Anwendung der Theorie bereits bei Comenius vollständig vorhanden ist, indem derselbe fordert, dass aller Unterricht an die Fassungskraft, an den jeweiligen Standpunkt des Schülers anzuschließen, streng stufenmäßig, stetig, ohne Lücken und Sprünge fortzuführen sei, dass alles Frühere dem Späteren als Grundlage zu dienen, den Weg zu bereiten und voranzuleuchten habe, alles Spätere auf den festen Grund des Früheren gestützt, alles Folgende durch das Vorausgegangene verständlich und in dasselbe eingefügt werden müsse. — Bei Herbart sind aber leider die wenigen richtigen Gedanken immer mit Schiefheiten und Überspannungen der Begriffe, namentlich mit der falschen Theorie vom Mechanismus des Geisteslebens durchsetzt, welche mit ihren „gehobenen" und „freisteigenden" Vorstellungen auch die Lehre von der Aufmerksamkeit und Apperception verdunkelt, obwol dieser Unterscheidung ein richtiger Gedanke zu Grunde liegt. Es ist oft recht schwer, in Herbarts abstruse Terminologie volles Licht zu bringen, und aus den verschlungenen Irrgängen seiner Deductionen die eingesprengten Goldkörner der Wahrheit ans Licht zu fördern.

Verhältnismäßig einfach sind die vier formalen Stufen, welche jeder Unterricht durchlaufen soll: Klarheit, Association, System und Methode. Längst steht es in der Theorie und Praxis fest, dass jeder gute Unterricht 1. den Lehrstoff (das Object) dem Schüler gehörig darstellen, auseinandersetzen und klarlegen, 2. die so erzeugten neuen Vorstellungen mit bereits vorhandenen verwandten verknüpfen, 3. die entwickelten Hauptgedanken zusammenfassen und ordnen, 4. das Resultat der ganzen Arbeit gehörig einüben und befestigen soll. Dies will auch Herbart. War es denn aber nöthig, dazu wieder eine Extratheorie aufzustellen, die abermals auf Verwirrung längst feststehender Kunstausdrücke hinausläuft? — Denn es ist doch gar nicht nöthig und nicht einmal richtig, die zusammenfassende und ordnende Recapitulation des Lehrstoffes, welche ja nicht erst am Ende einer ganzen Wissenschaft, sondern bei jedem Abschnitt, Capitel, Lehrstück vorkommen soll, mit dem gelehrten Titel „System" auszustatten. Und gar die dem Schüler zufallende Einübung und Verarbeitung des Gelernten (Lösung von Aufgaben u. s. w.) Methode zu nennen, das war eine noch willkürlichere und verwirrendere Neuerung, da ja der Terminus „Methode" schon längst einen anderen und viel weiteren Sinn hat und in der Didaktik das gesammte Lehrverfahren bezeichnet. Ein Jungherbartianer hat den Einfall gehabt, die Herbartsche vierte Stufe statt „Methode" „Function" zu nennen. Da hätten wir also einen

neuen schwankenden Terminus. Ohne gelehrte Confusion scheinen manche Reformer nicht leben zu können.

Auch die Termini „Analyse“ und „Synthese“ sind von Herbart zwar einerseits im üblichen, auf das Object bezüglichen, daneben aber auch ohne allen Grund in einem ganz ungebräuchlichen und confundirenden Sinne angewendet worden, nämlich so, dass die Analyse und Synthese auf das Subject (den Schüler) bezogen werden, wonach Analyse als Reproduction der bereits im Schüler vorhandenen Vorstellungen, Synthese aber als Aneignung neuer Vorstellungen erscheint. Dabei kommen natürlich wieder allerlei Dunkelheiten vor, so dass man nicht einmal klar wird, ob es neben dem analytischen und synthetischen Unterricht noch einen dritten gibt oder nicht, indem Herbart u. a. sagt: „Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir nun voraus, dass der blos darstellende und der analytische während des ganzen Verlaufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe kommen.“ (§. 125.) (Über Analyse und Synthese s. §. 46 f. meiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, „Schule der Pädagogik“ S. 350—355.)

Kurz: die Pädagogik Herbarts ist nicht nur auf unhaltbare Fundamente gestellt und im Grundriss verfehlt, sondern auch in den Bestimmungen aller Hauptbegriffe und in der ganzen Terminologie äußerst mangelhaft, dunkel und verworren. Ihre Originalität besteht größtentheils in misslungenen, logisch wie sachlich falschen Umdeutungen alter Gedanken und in der Einführung neuer Benennungen und Eintheilungen, die meist sehr übel angebracht sind, nicht nur keinen Wert haben, weder einen wissenschaftlichen noch einen praktischen, sondern obendrein ganz dazu angethan sind, eine tiefgreifende Verwirrung der Begriffe und der Sprache anzurichten. Die Herbartschen Theorien und Terminologien klingen zwar sehr gelehrt, erinnern jedoch gar oft an das Wort: je gelehrter, je verkehrter. Die Pädagogik ist aber eine praktische Wissenschaft, eine Wissenschaft fürs Leben, die mehr als jede andere das allgemeine Interesse in Anspruch nimmt oder doch in Anspruch nehmen soll. Darum muss sie nach voller Klarheit streben und sich bei aller wissenschaftlichen Strenge einer edlen Popularität befleißigen.

Es wäre traurig, wenn sie das Beste, was sie ihren classischen Meistern verdankt, den freien Geist und hohen Sinn, die verständliche, anmuthige und kraftvolle Sprache, aufgeben sollte, um sich einem nachgeborenen Scholasticismus in die Arme zu werfen. Wäre auch der Inhalt von Herbarts Pädagogik besser, als er ist, so würde dennoch ihre

schwerfällige, verkünstelte und dunkle Terminologie ein sehr großer, kaum überwindbarer Übelstand bleiben, da dieselbe schon unter Fachmännern die Verständigung sehr erschwert, vollends aber den Gedankenaustausch zwischen ihnen und den Eltern, dem Laienelemente in den Schulcorporationen, Behörden, gesetzgebenden Factoren, publicistischen Schriftstellern u. s. w. fast unmöglich macht. Herbart selbst scheint dies gefühlt zu haben, indem er da, wo er die Erziehung als eine öffentliche Angelegenheit erörtert, freierdings die Bemerkung macht: „Niemeyers berühmtes Werk, Die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, ist jedem Gebildeten verständlich und schon längst weit verbreitet“ (Umriss §. 336). Von seiner eigenen Pädagogik wird niemals etwas Ähnliches gesagt werden.

Hier möge ausdrücklich die aufrichtige Bescheidenheit und neidlose Anerkennung fremden Verdienstes hervorgehoben werden, wodurch Herbart allen seinen Bekennern zum Muster dienen könnte. Sagt er doch einmal von sich: „Er verlangt für sich nur das Eine, worauf er sicheren Anspruch hat, nämlich, dass man ihn den ernsten und redlichen Forschern beizähle.“ Und dieser Ruhm muss ihm voll und ganz zuerkannt werden. Vierzig Jahre lang hat er aus freiem und uneigennützigem Interesse der Pädagogik ununterbrochen ein gut Theil seiner besten Kraft gewidmet und ihr dadurch eine so hohe Wertschätzung und eine so beständige Huldigung gewidmet, wie wenig andere Philosophen und überhaupt Gelehrte außerhalb der pädagogischen Kreise. Und wenn wir es auch beklagen müssen, dass seine Forschungsmethode überwiegend in einer unglücklichen Speculation bestand und daher in der Hauptsache total scheiterte: so wird unser Bedauern hierüber wesentlich gemildert einerseits durch die offene Aussprache, mit welcher Herbart gegen Ende seines Lebens die praktische Unzulänglichkeit seiner Theorien anerkannte, anderseits durch die Hoffnung, dass er nicht vergebens, sondern zur Warnung und Lehre der Nachfahren geirrt habe. Mehr und mehr fühlte er die Gebrechen seines ganzen Systems und suchte er es durch engeren Anschluss an die Erfahrung und an gemeingiltige Grundsätze zu verbessern, wenn er auch nicht mehr die Kraft besaß, es von den Fundamenten aus umzugestalten. Er hatte redlich geleistet, was er konnte, und das gelehrt, was er nach seinen Principien und nach der ganzen Anlage seiner Persönlichkeit lehren musste. Für sein System einen Zwangscurs zu fordern, ja, es auch nur in der Hauptsache für unfehlbar zu halten, das lag ihm fern; und je älter er wurde, desto bescheidener dachte er von dem, was er in jüngeren Jahren für evidente Wahrheit gehalten hatte.

In manchen Stücken nur allzu bescheiden. Und hier müssen wir noch seinen Ansichten über den Religionsunterricht, wenn auch in aller Kürze, jene Betrachtung widmen, die wir schon in unserem einleitenden Referate als nöthig bezeichnet haben. — Herbart sagt: „Das Innere des Religionsunterrichtes haben die Theologen zu bestimmen; und die Philosophie hat zu bezeugen, dass kein Wissen imstande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln .... Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichnet die Confirmation, und die darauffolgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene entspricht einer besonderen kirchlichen Confession, dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen .... Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen Platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen, namentlich durch den Kriton und die Apologie .... Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigenthümliche der Confessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus, welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind." — Im Anschluss an diesen letzten Punkt sei constatirt, dass bei Herbart von dem Projecte Zillers, den ersten Religionsunterricht an Märchen anzuknüpfen und solche den biblischen Geschichten vorauszuschicken, nichts vorkommt.

Was nun Herbarts Maximen über den Religionsunterricht betrifft, so sind sie in vielen Punkten dunkel. Die Theologen haben das Innere des Religionsunterrichtes zu bestimmen. Haben also andere Personen, z. B. die Eltern und Lehrer, dabei gar keine Stimme? Nach protestantischen und pädagogischen Grundsätzen sollte man das doch meinen. Muss ferner der Staat den von den Theologen bestimmten Religionsunterricht, auch wenn er gegen die Staatsautorität oder den bürgerlichen Frieden verstoßen sollte, unbedingt adoptiren, protegiren und durchführen? — Und welche Theologen haben ihn denn zu bestimmen? Die Orthodoxen oder die Freisinnigen? Die Hofprediger und Consistorialräthe, oder die Mitglieder des Protestantenvereins, oder David Strauß und seine Gesinnungsgenossen, oder jeder Pfarrer nach eigenem Ermessen? Die Ultramontanen, die Dupanloup und Rudigier, oder die Gemäßigten, Döllinger u. s. w.? — Darüber hätte doch etwas gesagt sein sollen. Wahrscheinlich wollte Herbart einen confessionellen Religionsunterricht, wie sein Hinweis auf Confirmation und Abendmahl andeutet, wobei übrigens, wenn man auf die thatsächlichen Verhältnisse blickt, dunkel bleibt, wie das letztere „einer allgemeinen Ver-

brüderung entspricht“. Und dann: was sagen die officiellen, orthodoxen Theologen dazu, dass die christlichen Lehren durch die Platonischen Dialoge vom Tode des Sokrates verstärkt werden sollen? Auch der „allgemeine christliche“ Religionsunterricht ist ihnen nicht sympathisch. — Aber wir müssen weiter zurückgehen. Gehört überhaupt Religionsunterricht in die Schule? Soll er confessionell sein? Wer soll ihn ertheilen, Geistliche oder Lehrer? Sollen die Schulen Confessionsschulen, oder Simultanschulen, oder rein bürgerliche Anstalten sein? Das sind doch nun einmal unabweisliche Fragen, die eine Antwort fordern; aber Herbart berührt sie nicht. Er spricht auch mit keinem Worte vom Zwecke des Religionsunterrichtes, außer mit der bereits im Referate angeführten Bemerkung, dass die moralische Bildung durch die religiöse ergänzt werden müsse, „um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen.“ Das kann aber unmöglich als eine ausreichende Motivirung gelten; denn wenn durch sittliches Handeln wirklich etwas Löbliches geleistet worden ist, so kann doch die Vorstellung hiervon nicht eine bloße „Einbildung“ genannt werden, zumal diese Vorstellung ja keineswegs ein selbstgefälliger Pharisäismus sein muss; sie darf aber auch nicht derart „gedemüthigt“ werden, dass schließlich zwischen dem Braven und dem Taugenichts kein Unterschied bliebe, oder gar der letztere durch Scheinheiligkeit noch einen Vorsprung erzielte. Es ist überhaupt zu bedauern, dass Herbart seiner Religionsphilosophie keine zusammenhängende und einheitliche Darstellung gewidmet, sondern sie nur in zerstreuten Aphorismen, die keineswegs überall miteinander harmoniren, dargelegt hat. Gewiss ist, dass mit seiner Metaphysik, wie sie an und für sich ist, jede Religion schlechterdings unvereinbar ist, wie auch Herbart selbst sehr gut wusste. Allein Atheist wollte er durchaus nicht sein, und so versuchte er, von praktischen Bedürfnissen und von seiner Ethik aus, freilich in directem Widerspruch zu seiner Metaphysik, die Religion zu begründen. Allerdings hatte ihm dazu die Metaphysik insofern einen Anstoß gegeben, als sie das ganze Geistesleben in ein unlösbares Räthsel, ein unbegreifliches Wunder verwandelt hatte, zu dessen Erklärung nun Gott für nöthig gehalten wurde, welcher auf diese Weise im buchstäblichen Sinne des Wortes ein deus ex machina wird. „Die Verknüpfung zwischen Geist und Materie in den Thieren, insbesondere aber im Menschen, hat viel Wunderbares, das auf die Weisheit der Vorsehung muss zurückgeführt werden“ (Lehrbuch zur Psychologie §. 162). Das Schlimme dabei ist nur, dass, wenn die Herbartsche Metaphysik fällt, dann möglicherweise

auch sein psychologisches Wunder, und mit demselben das aus ihm entlehnte Motiv des Glaubens zweifelhaft wird. Indessen bietet Herbart hie und da andere Ausführungen über das Wesen und die Stützen der Religion, darunter auch solche, mit denen wir ganz einverstanden sind. Nur, wie gesagt, vermissen wir einerseits die philosophisch-pädagogische Begründung des Religionsunterrichtes und anderseits die Harmonie seiner verschiedenen religiösen Aphorismen untereinander und die Harmonie derselben mit seinen übrigen (theoretischen) Lehren. Herbart spricht u. a. auch sehr freisinnige Gedanken aus, die sich z. B. gegen Scheinheiligkeit, frommen Sündendienst, Intoleranz, kirchliche Anmaßung, geistlichen Hochmuth und Priesterbetrug richten. Allein bei ihm ist dies alles nur eine persönliche Wolmeinung, welche er gewiss nicht geltend machen wird, wenn dies einer herrschenden Macht missfallen sollte; gegen eine solche Instanz ist er streng conservativ, das heißt unbedingt fügsam. „Religion", sagt er, „schliesst sich zwar der gesammten Philosophie an (was freilich cum grano salis zu verstehen ist, D.); allein durch Alter, Ursprung, Würde, Allgemeinheit des Bedürfnisses, Macht der Kirche und des Staates, behauptet sie dennoch eine solche Selbstständigkeit dass die Schule froh sein muss, nur neben ihr eine freie Bewegung für sich zu behalten .... Wie verhält sich die Metaphysik zur Religionslehre? Zuerst negativ. Sie hütet sich, ihr zu nahe zu treten. Sie weiß, dass man im Denken irren kann; sie erinnert sich ihres Ursprunges nur aus Erfahrung. Alle irdische Erfahrung ist beschränkt" (Encyklopädie S. 311 f. u. 317). Man sieht, dass Herbart der Kirche, resp. der Religion, besonders wenn sie durch Macht imponirt, das Opfer des Verstandes zu bringen bereit ist, weil die Metaphysik „nur" aus der Erfahrung stammt und „irren" kann. Aber kann das die Theologie oder Religionslehre nicht auch? Der Psychologie gegenüber redete ja Herbart eine ganz andere Sprache (s. Heft 8, S. 524); und der Erfahrung gegenüber hat seine Metaphysik sich sehr dictatorisch benommen (vgl. das. S. 511 f.), nun aber bekennt sie selbst sich als die geringe Tochter dieser Erfahrung.

Der Pädagogik aber glaubte Herbart durch seine Wissenschaft Gesetze vorschreiben zu können. Ja freilich, die Pädagogik kann sich mit der Theologie nicht messen, und „die Schule muss froh sein" etc. Da sind wir denn wieder an den Punkt gekommen, wo Herbarts Philosophie zu Ende geht, an den Punkt, den einer seiner Verehrer mit den Worten bezeichnet: „Gegenüber der Politik wie der Religion beobachtet er achtungsvolle Zurückhaltung" (Sander, Lexikon der

Pädagogik). Nun brauchen wir wol über das Dunkel, in welchem Herbart die Frage des Religionsunterrichtes lässt, ebenso über das in unserem einleitenden Referate bemerkte Manco hinsichtlich der Schulpolitik (s. Heft 7 S. 453) kein Wort mehr zu sagen. Wir wollen Herbarts Haltung nicht tadeln, denn man kann von niemandem mehr verlangen, als seine Kraft vermag. Aber man muss den Sachverhalt klarstellen, um zu begreifen, was Herbart in der Pädagogik leisten konnte, und was er nicht leisten konnte. Dies hing nicht lediglich von seiner geistigen Capacität und seiner Forschungsmethode, sondern auch von dem nun einmal sehr geringen Maße persönlichen Muthes ab, welches ihm verliehen war, und ihm nicht gestattete, alle Capitel der Pädagogik einer unumwundenen Beleuchtung zu unterziehen. Das Leben, auch das wissenschaftliche, ist ein Kampf, und gerade das Leben auf pädagogischem Gebiete erfordert einen klaren Blick über die gegebenen Streitpunkte und die Stellung der Parteien, sowie muthiges Einstehen für Überzeugungen. Pädagogik ist nicht blos Gedanke, sondern auch That. Kein einziger großer Pädagoge hat sein Leben ohne Kampf geführt. Wem es an Kampfesmuth gebricht, wer um jeden Preis Frieden haben will, der kann schon aus diesem Grunde unmöglich ein ganzer Pädagoge sein. Wie bereitwillig wir auch das, was er wirklich leistet, anerkennen mögen, so darf man uns doch nicht zumuthen, es für mehr zu halten, als es ist.

Mein Votum geht also dahin, dass Herbart in der Geschichte der Pädagogik nicht ohne Bedeutung ist, dass sein Name in Ehren gehalten zu werden verdient, und dass auch manche Stellen seiner Schriften, besonders etliche treffende Sentenzen, von bleibendem Werte sind; dass aber sein System als Ganzes misslungen ist, und dass die Herrschaft desselben nur zu großem und vielfachem Schaden, ja zu tiefgehendem Verderben für das Erziehungs- und Unterrichtswesen gereichen könnte. — Ich gedenke noch in anderem Zusammenhange auf alle diese Punkte zurückzukommen, glaube dieselben nun aber hinreichend beleuchtet und begründet und somit mein Votum gerechtfertigt zu haben.

Die Kunstgeschichte in der Schule.*)

Von Dr. H. Preiss-Königsberg i. Pr.

„Begeisterung für alles Große, Wahre, Schöne und Edle ist ein so treffliches Vermögen, eine so unentbehrliche Disposition der menschlichen Seelenkräfte, dass sie sich nicht etwa nur durch ihre Wirkungen, sondern ihrer Natur nach selbst rechtfertigt und vertheidigt. Unwillkürlich zieht die Begeisterung an und teilt sich mit und reißt fort mit unwiderstehlichen Reizen; Mitbegeisterung, Bewunderung, Liebe, Nacheiferung folgen ihr; den kalten Spott stößt sie hinweg, die schärfsten Pfeile des Witzes fallen vor ihr nieder." Und „ohne Begeisterung schlafen die besten Kräfte unseres Gemüthes, oder sie regen sich matt und peinigen ihren Besitzer, indem sie sich matt regen. Es ist ein Zunder in uns, der Funken will, eine ideen- und thatengebärende Kraft, die, wenn sie nicht recht befruchtet wird, Ungeheuer gebiert, wie einst die Erde jene himmelstürmenden Titanen."

Wie sehr unsere Schulen, mögen sie einen Namen führen, welchen sie wollen, diese Worte Herders beherzigen, beweisen sie tagtäglich dadurch, dass sie die ihnen anvertraute Jugend dem Idealen entgegenführen, dass sie rastlos bemüht sind, den Geschmack zu läutern und zu klären, dass sie jene ästhetische Bildung durch alles, was sie thun, zu verbreiten sich bestreben, ohne welche edle Begeisterung nicht möglich ist. Die Schule zieht, wo sie ihrer Aufgabe sich voll bewusst ist, auch das Gemeine empor, indem sie dem Geiste der Jugend, ohne Rücksicht auf Gelehrsamkeit, das Höhere und Höchste näher bringt, fasslich und anziehender macht, indem sie das gewöhnliche, stoffartige Wissen durch fruchtbare Behandlung, durch lebendige Beziehungen zur echten sittlichen Bildung adelt. Durch ästhetische Sinnesrichtung die Einbildungskraft zu erquicken und zu befruchten, durch Sittlichkeit den

*) Wir machen aufmerksam auf des Verfassers sehr beifällig aufgenommenen „Grundriss der Geschichte der Musik", Leipzig bei Lincke. D. R.

Charakter zu stählen, durch Bildung aber das Dasein zu erweitern, damit wir, wie Feuchtersleben sagt, den Gewalten mit Leichtigkeit widerstehen, welche die rohen Elemente täglich aus allen Winkeln des Universums feindlich aussenden, uns zu verwandeln und zu zerstören, das ist die hohe Aufgabe, welche die Schule zu der ihrigen gemacht hat; denn nur so vorbereitet, gewahrt der Mensch mit inniger Befriedigung, dass die geistigen und leiblichen Bestrebungen und Thätigkeiten jeder Art zu Einem Ziele hinwirken, nämlich uns zu vollenden und zu beglücken, dass „Leben, Kunst, Wissen Strahlen Einer Sonne sind, an deren Lächeln alles Dasein gedeiht", dass ohne lebendige Neigung kein wahres Interesse, ohne dieses keine Begeisterung für höhere Ideale möglich, letztere aber die Flamme ist, welche das Leben des Menschen, das geistige wie das irdische, nährt und erhält, dass der begeisterte Flug der edel befruchteten Phantasie über tausend gefahrdrohende Klippen hinweghebt, an welchen kalte Berechnung zerschellt, mit einer Wärme uns erfüllt, in welcher ungeahnte, mächtige Kräfte der Erhaltung wie der Heilung sich entfalten. Und gerade weil der Mensch so geneigt ist, sich mit dem allein sinnlichen Interessen dienenden Gemeinen, mit dem Unedlen, was die Phantasie herunterzieht, abzugeben, weil Geist und Sinne sich so leicht gegen den Eindruck des Schönen und Vollkommenen, Neigung und Geschmack für das Heilige sich so bald abstumpfen, muss die Fähigkeit, es zu empfinden, auf alle Weise gehoben und gefördert werden; kann doch niemand, wie Goethe bemerkt, einen solchen Genuss ohne Schaden für sich selbst entbehren, während nur die leidige Ungewohnheit, etwas Gutes zu genießen, ihm die Ursache ist, dass viele Menschen schon am Albernen und Abgeschmackten, wenn es nur neu ist, Vergnügen finden, und Schiller, um ihn noch zu hören, wendet den Goetheschen Gedanken noch positiver, wenn er behauptet, dass die Schlaffheit über ästhetische Dinge sich immer mit der moralischen Schlaffheit verbunden zeige. Es soll durchaus nicht unsere Aufgabe sein, alle in diesem Sinne abgegebenen Stimmen unserer größten Dichter und Denker zu sammeln; die Pädagogik hat sie lange gehört und befolgt, indem sie, von psychologischen Erwägungen geleitet, die ästhetische Bildung sozusagen zum Eckstein aller Erziehung machte. Denn wenn wir auch nicht, wie Herbart will, bereits die Wiege des Säuglings mit Kunstwerken umstecken, — wer weiß, ob Frau Herbarts praktischer Sinn ihm das zugegeben hätte, — so sind wir doch darauf bedacht, der Jugend, sobald sie der Herrschaft der Triebe zu entwachsen beginnt, ästhetische Musterbilder zu bieten, damit Vorstellen, Fühlen

und Wollen zu Phantasie, Geschmack und Charakter sich erheben, diese aber zur Kunst, Humanität und Sittlichkeit zu leiten vermögen. Schon der persönliche Verkehr des Erziehers mit dem Kinde muss diese Ziele im Auge haben, jeder Unterrichtsgegenstand sie nach seiner Weise fördern; denn wie schon der Elementarunterricht im Lesen und Schreiben die ästhetische Bildung anzubahnen vermag, so tritt nachmals keine Disciplin im Lehrplan hinzu, welche sie nicht kräftigte und weiterführte; auch der Mathematiker darf ja seine Kreise und Dreiecke nicht an die Wandtafel sudeln, sondern muss darauf achten, dass sie in vollendeter Form sich dem Auge des Zöglings darstellen.

Um so auffallender muss es uns erscheinen, dass man gerade in neuester Zeit trotz aller immer lauter werdenden Klagen wegen Überbürdung der Schüler, gestützt auf die Bestrebungen Wilhelm Lübkes und Anton Springers, die Forderung hat aufstellen können, behufs Erweiterung des ästhetischen Blickes die Kunstgeschichte zu den bisherigen Fächern in den Lehrplan (wenigstens der höheren Schulen) einzufügen; ja Friedrich Schlie thut in dem Vortrag, den er in der Aula des Gymnasiums zu Waren gehalten hat*), ganz und gar so, als schwebe die gesammte ästhetische Bildung unseres Volkes in Gefahr, wenn man dies Verlangen fürder noch unberücksichtigt lasse.

Nun soll gar nicht geleugnet werden, dass die Kunstgeschichte das große Entwickelungsgesetz der Menschheit gleichsam leibhaft vor die wirklichen Augen stellt: ist doch die Kunst der Culminationspunkt des Lebens, und es ist wahr, dass jeder gebildete Geist so geartet ist, dass er, sich selber als eine Entwicklung erkennend, auch für die Wahrnehmung jeder anderen gesunden Entwicklung den höchsten Grad von Empfänglichkeit besitzt, — das Leben freut sich eben des Lebens, wie es vor dem Tode schaudert und bebt. Es trifft ferner zu, was Julius Duboc in seinem Aufsatz über die moderne Jugendliteratur**) ausführt, dass dem gestiegenen künstlerischen Wert des kindlichen Bildungsmaterials ein bedeutsamer und selbstständiger Nutzen nicht abzusprechen ist; aber soll darum eingeräumt werden, dass man den Knaben oder Jüngling, den man für reif hält, um sich der Wirkung der höchsten Werke der Dichtung hinzugeben, das Verständnis derselben zu erringen und eine Ahnung von ihrer ideellen und formellen Bedeutung an und für sich wie für die übrige Entwicklung der Lite-

*) Friedrich Schlie, „Zwei populäre Vorträge aus dem Gebiet der Kunst- und Alterthumswissenschaft“, Rostock 1875.

**) Im Neuen Reich, 1875, Nr. 7, S. 250.

ratur zu bekommen, deshalb nun auch für fähig halten müsse, die Wirkung der höchsten Werke der bildenden Kunst nicht blos zu empfinden, sondern auch zu prüfen, „das Maß seines Wissens, seiner gemüthlichen Neigungen und Bedürfnisse an dieselben zu legen“, wenn man ihm die Welt der Kunst „von höheren culturhistorischen Gesichtspunkten aus und in einem systematischen Gange vor die Augen führt“? Nimmermehr! Welch eine gewaltige Höhe müsste die ästhetische Durchbildung da bereits erreicht haben, wenn man mit einer derartigen Forderung selbst an unsere tüchtigsten Secundaner und Primaner herantreten wollte! Verlangen wir, dass sie sich den Erzeugnissen unserer nationalen Literatur — nicht all und jeder — voll und ganz erschließen, so haben wir, das vorweg, dabei Arbeit die Fülle, wie jeder weiß, der einmal literaturgeschichtlichen Unterricht in oberen Classen ertheilt hat, aber wir sind zu der Forderung berechtigt und verpflichtet. Sind es doch nationale Werke, die wir ihm vorlegen, Werke des Geistes, von dem jeder Zögling sein bescheiden Theil in sich trägt, sind es doch Producte, in der Sprache abgefasst, in der er selber redet, und welche er zur höchsten Ausbildung zu entfalten durch den deutschen Unterricht mitangehalten werden soll. Die Literatur, die wir zunächst treiben, ist wie die Pädagogik national, aber die bildende Kunst greift über die Nationalitäten über, und darum üben wir sie nicht pädagogisch zu unserer allgemeinen Bildung, wie wir uns zu diesem Behuf (aber dann immer doch durch deutsche, also nationale Interpretation) in die herrlichsten Dichtungen des Menschengeistes, etwa in den Homer und die Psalmen hineinleben können.

Schon aus diesem Grunde hat also Herr Schlie weitaus weniger Recht zu seiner Forderung als wir, vor allem aber berücksichtigt er nicht die Art der Aufnahme des Kunstgenusses und die Verschiedenheit der Organe, durch welche derselbe percipirt wird. „Das Gehör allein ist der innigste, der tiefste der Sinne. Nicht so deutlich wie das Auge, ist es auch nicht so kalt; nicht so gründlich wie das Gefühl, ist es auch nicht so grob; aber es ist so der Empfindung am nächsten, wie das Auge den Ideen und das Gefühl der Einbildungskraft. Die Natur selbst hat diese Wahrheit bestätigt, da sie keinen Weg zur Seele besser wusste als durch Ohr und Sprache“, schreibt Herder gelegentlich, und in der That weist uns schon die verschiedene Structur des Seh- und Hörorgans auf einen bestimmten Gegensatz hin. Wie das Auge die vorspringendste Partie der Gehirnnerven zeigt, so zieht sich das Gehörorgan in die Tiefe zurück, und während der Sehnerv im vorderen Gehirn, also in dem dem Wissen dienenden Organ, entspringt,

führen die Wurzeln der Gehörnerven in das kleine Gehirn, den Diener der Triebe und Begehrungen. Sind nun Gesicht und Gehör an sich bereits so verschieden, so zeigt zwar dem Auge der ruhige, im Raum existirende Gegenstand seine Oberfläche, doch weder Form noch Farbe sagen, was der Gegenstand ist, während in seinem aus dem Innern hervorquellenden Ton der Gegenstand gleichsam verräth, was inwendig in ihm vorgeht. „Eben deswegen aber dringt“, um Erdmanns Worte zu gebrauchen, „auch der Anblick nicht so zu Herzen; er sagt ja nur, wie etwas aussieht; dagegen der Ton rührt; er sagt, wie es den Dingen ums Herz ist, Dingen und Menschen.“ Wir alle machen diese Erfahrung täglich; wir können vieles still für uns lesen, gedruckt vor uns sehen und kalt dabei bleiben; sollen wir es aber laut vorlesen, so merken wir den Eindruck, den es auf uns macht, gar wol am Zittern unserer Stimme. So hat also das Ohr eine weitaus größere Gewalt über unser inneres Leben als das Auge, und darum wirkt auch die Beschäftigung mit der Literatur und ihren Erzeugnissen, wofern sie nur richtig getrieben wird, ganz anders, kräftiger, unmittelbarer und gleichsam naturwüchsiger als die mit den Werken der bildenden Künste. Es ist nicht wahr, was man behauptet hat, dass ein bedeutendes Gemälde genau dieselbe bildende Kraft habe wie ein bedeutendes Gedicht.

Allerdings, die Tempel blieben dem Auge heilig, als die Götter längst zum Gelächter dienten, die Schandthaten eines Nero und Commodus beschämte der edle Stil des Gebäudes, das seine Hülle dazu geben musste, und

> Mit nachahmendem Leben erfreut der Bildner die Augen,
> Und vom Meißel beseelt, redet der fühlende Stein,
> Künstliche Himmel ruh'n auf schlanken jonischen Säulen,
> Und den ganzen Olymp schließet ein Pantheon ein,

aber all diese Gebiete, Malerei, Bildhauer- und Baukunst, sollten wir der Schuljugend vorführen müssen, — vorführen müssen in einem systematischen Gange und von höheren culturhistorischen Gesichtspunkten aus? Herr Schlie empfiehlt dazu Tafeln anzuschaffen, die ja mittelst der Photographie, des Farbendruckes und besonders der Radirung leicht zu beschaffen seien. Von den Kosten sehen wir, wie billig, ganz ab. Was verlangt nun aber z. B. Herr Schlie in der Geschichte der Malerei? Weil von der griechischen Malerei nichts mehr vorhanden ist, müssten da nach den Zeugnissen und Schilderungen der Alten einige Beschreibungen von den umfangreichen Wandgemälden des großen Polygnotos gegeben werden, deren anziehende

Kraft daraus hervorgehe, dass schon Aristoteles die Jugend zu einer fleissigen Betrachtung derselben aufforderte. — Beschreibung einerseits, Betrachtung andererseits! — Aber auch eine hohe ideale Richtung neben der Schlichtheit und Einfachheit in den Mitteln müsste gegenüber den späteren Werken, besonders den Tafelgemälden der jüngeren Meister, welche mit dem Aufwande einer vollendeten Technik nach allen möglichen Effecten in der Wiedergabe der sinnlichen Erscheinungswelt zu haschen liebten, zur Anschauung gebracht werden. Ja, meint denn Herr Schlie, dass der Lehrer da weit über schöne aber leere Worte, über hohle Phrasen vor seinen Zöglingen hinauskommen würde? Und davor behüte uns Gott, dass wir zu solchen in der Pädagogik hinabsinken! Dann soll die Poesie der griechischen Vasenmalerei enthüllt und die auf griechische Vorbilder zurückgehende Wandmalerei der Römer besonders etwa an der sogenannten aldobrandinischen Hochzeit sowie an den tausenden der bewahrt gebliebenen pompejanischen Wandbilder dem Auge vorgeführt werden, natürlich in Farbendruck. Die subtile Miniaturmalerei und die Malerei auf Goldgrund genügt für das Mittelalter. Dagegen müssten größere Mappen mit Stichen und Radirungen beschafft werden, in denen die Bilder der alten umbrischen und florentinischen Meister, ferner eines Lionardo da Vinci, Correggio, Michelangelo, Raphael, Tizian, Palmavecchio, Tintoretto, Paul Veronese, ferner die Bilder der alten van Eyckschen Schule und der alten deutschen Meister, dann die Dürers, Holbeins d. J., Cranachs u. a., darauf die Bilder der großen Niederländer Rubens, von Dyck, Rembrandt, Franz Hals u. a., zuletzt die der Spanier Velasquez, Murillo u. a. enthalten wären; daran schlössen sich dann die Zeichnungen und Malereien Carstens', Cornelius', Overbecks, Rotmanns und Schwinds. Dabei aber — horribile dictu! — würde es sich nicht blos um die Vorführung ihrer Bilder in Stichen und Radirungen handeln, die das vollendete Original in möglichster Treue wiedergäben, sondern ebensosehr um ihre Handzeichnungen, welche die ganze Entstehung des Werkes und die Arbeit des Meisters erkennen lassen; denn die Betrachtung einer Raphaelschen Handzeichnung z. B. würde den Zögling lehren, wie die gleichsam hingehauchten Linien seines wunderbaren Madonnenideals nicht der geniale leichte Wurf eines Augenblicks, sondern oft das Resultat einer ganzen Reihe der verschiedenartigsten Versuche und der mühsamsten Studien vieler Linien durch-, neben- und übereinander sind — natürlich, müssen wir hinzufügen, wenn der Schüler diese Linien mit dem Meister mitstudirt. Zu all dem kommt dann in gleicher bescheidener Weise die

Geschichte der Plastik und Architektur. Welch eine Fülle des Wissenswerten! Und um sie zu bewältigen, bedarf man nach Herrn Schlie nur einer Stunde wöchentlich in den letzten vier Schuljahren, im ganzen etwa 160 Stunden! Ohne Zweifel, da kann der Lehrer so tüchtig sein, wie er will, aus seinem kostbaren Museum wird für die Schüler doch nur ein Besehum; denn selbst in der dreifachen Zeit ließe sich kaum ein auch nur stoffartiges Wissen erzielen, die Ästhetik aber käme der Neugier gegenüber kaum ins Spiel. Oder meint man denn, dass Nachbildungen den überwältigenden Eindruck durch den bloßen Anblick hervorbringen, wie die Originale der großen Meister? Wer die Sixtinische Madonna empfinden will, der muss sie in Dresden sehen, dem darf keine noch so gute Nachbildung in Farbendruck genügen; und wer sie dort gesehen hat, der weiß auch, wie lange er vor dem Bilde stand, und wie schwer ihm der Abschied wurde. Das ist ja eben der unermessliche Zauber der Originale großer Meister, dass man vor ihnen in den Staub sinkt und sich doch wieder erhoben fühlt, weil Menschen so etwas schufen; aber Nachbildungen der Art, wie jede Schule sie sich müsste beschaffen können, üben diesen Zauber nicht. Kurzum, es bliebe trotz allen Apparates bei schönen Redensarten seitens des Lehrers und bei ästhetischen, vielleicht sogar blos optischen Täuschungen, bei einem Scheinwissen und, wo es sich um Darstellung des Nackten handelt, bei einem Sinnenkitzel auf Seiten des Zöglings. Eine Hervorbringung großer und bleibender Eindrücke durch die Bildwerke selber ist nicht möglich, handelt es sich aber um eine knappe Übersicht und um Anregung für spätere Zeiten, d. h. für das Studium auf Akademien, Universitäten und Polytechniken, wo die systematische Kunstgeschichte hingehört, nicht aber um viele Worte und um die Einführung in alles und jedes Detail*), so muss Herr Schlie einen sehr schlechten Jugendunterricht gehabt haben, wenn er meinen kann, die Schule thue in Hinsicht des Wissenswerten aus der Kunstgeschichte ihre Pflicht noch nicht.

Ich möchte den Geschichtslehrer sehen, der heutzutage das Perikleische Zeitalter behandeln wollte, ohne des Iktinos und seines Parthenons, seines Tempels des Apollo Epicurius bei Phigalia in Arcadien zu gedenken, der den Mnesikles und Kallikrates übersehen könnte, den Bildhauer Phidias, seinen Zeus in Olympia und seine Athene auf dem Parthenon, die Junobildsäulen des Polykletes, den Myron mit seinen Athleten und der säugenden Kuh nicht erwähnte, den Polygnotus und

*) Bei Schlie S. 50 unten.



die Poikile vergäße. Ebenso aber findet überall jetzt die eigenartige Kunst der Etrusker und ihr Einfluss auf Rom ihre Stelle, wie denn nicht mehr die Behandlung der Kriege allein den Geschichtsunterricht ausmacht, sondern jederzeit auch die Segnungen des Friedens, die Verdienste der Fürsten um Kunst und Wissenschaft hervorgehoben werden. Wer könnte ohne diese Gesichtspunkte z. B. von den Mediceern sprechen? Ich möchte aber ferner den Religionslehrer sehen, welcher die urchristliche Zeit behandeln wollte, ohne den kirchlichen Baustil und sein Hervorgehen aus der Basilika, die Säulenordnungen und im Anschluss die späteren Baustile zu berühren; den Geographen sehen, welcher z. B. Nürnberg ohne seine mittelalterliche Kunst, Straßburg ohne sein Münster, Dresden ohne seine Kunstsammlungen auch nur nennen wollte, den Lehrer des deutschen Unterrichts endlich, der nicht hier und dort, vornehmlich aber sobald er mit Lessing seine Schüler vertraut machen will, auf die verschiedensten Kunstgebiete zu sprechen kommen müsste, der u. a. das antike Theater und seine Einrichtung nicht mit dem heutigen in Vergleich stellen wollte; freilich, Wunderwerke geschehen auch hier nicht, um unsere Nachlässigkeit mit Sieg zu krönen; ist es uns aber nur rechter Ernst, so findet dasjenige, was aus der Kunstgeschichte für die allgemeine Bildung unentbehrlich ist, im festen Gefüge des anderweitigen Unterrichts allein einen festen Halt, und darum muss es uns ja bei allem, was wir der Jugend bieten, zu thun sein.

Die Ausbildung des deutschen Stiles ist Sache der Schule, und darum führen wir unsere Zöglinge auch in die Gesammtgeschichte der Nationaliteratur ein, ja wir bringen ihnen die hervorragendsten Producte derselben besonders nahe, indem wir, fern von allem hohlen Pathos, dieselben in ästhetischer Weise mit ihnen lesen, und wenn gerade in diesem Punkte noch viel gefehlt wird, wenn es noch Lehrer gibt, welche deutschen Unterricht ertheilen wollen und doch kühl behaupten, ästhetisch lesen kann ich nicht, — nun, seien wir offen, es gibt eben leider Lehrer, die der Herr in seinem Zorn dazu gemacht zu haben scheint. Man hat behauptet, eine ästhetisch abgehaltene Morgenandacht vermöge, fern von aller Frömmelei, dem Tage seine Signatur aufzuprägen, — ich habe Morgengebete gehört, die nach ihrem ganzen Habitus eher eine Profanation des Heiligen waren als irgendetwas anderes. —

Andererseits aber, die Ausübung irgend welcher bildenden Kunst ist nicht Sache der Schule, und darum vermeidet sie es mit Recht, der Jugend irgendein Gebiet der Kunstgeschichte in systematischem

Gange zu eröffnen. Es ist mir stets höchst auffallend gewesen, dass jene Herren, welche für Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan schwärmen, doch die Geschichte der Musik ganz vergessen. Sind sie vielleicht selbst nicht Musiker? Es wird so viel, so viel in unsern Familien musicirt, und so wenig selbst über die bedeutendsten Tonkünstler gewusst, dass ich gelegentlich meiner pädagogischen Thätigkeit am hiesigen Conservatorium für Musik mich wundern musste, wie so gar geringfügig das Wissen auch solcher war, die es auf ihrem Instrument doch bereits zu hoher Fertigkeit gebracht hatten. Nun ist, wie u. a. Waitz gelegentlich ausführt, die Pflege der Musik von hoher Bedeutung für die Geschmacksbildung; sollte da die Schule nicht nachhelfend wenigstens eingreifen müssen? Nein, auch auf diesem Gebiete hat sie, da sie selbst die Musik nicht als Lehrfach betreibt, auf das Nothwendigste sich zu beschränken, und es genügt für ihren Zweck vollkommen, wenn die Jugend z. B. Mozart in seinen Beziehungen zu Kaiser Joseph II., die übrigen Tonkünstler von classischer Bedeutung an ihrem historischen Platze kennen lernt. Das aber lehre man sie auch.

Wir dürfen behaupten, und es wurde mir das in der hiesigen pädagogischen Gesellschaft, wo ich den behandelten Gegenstand zur Sprache brachte, allgemein zugegeben, — wir dürfen behaupten, es bedarf weder unser historischer noch sonst irgendwelcher Unterricht momentan, wenn er nur verständig ertheilt wird, auch nur einer Reform im Interesse der Kunstgeschichte, geschweige dass eine besondere Stunde für ihn behufs ästhetischerer Jugenderziehung angesetzt werden müsste. Unsere Schule sorgt für die ästhetischen Interessen der Jugend auch jetzt mit den vorhandenen Mitteln in umfassender und ausreichender Weise, vielleicht könnte gerade der Zeichenunterricht hier und dort noch fruchtbarer gemacht werden.

Einer der Männer, die Herrn Schlie in seinen Strebungen nachfolgen, ein Herr Hermann Heller, hat nun neulich in einer in hiesiger Provinz viel gelesenen Zeitschrift die Ansicht aufgestellt, da der confessionelle Unterricht, der die Religiosität wecken solle, längst alle Bedeutung verloren habe, da schwerlich eine Schule genannt werden könne, in welcher der sogenannte Religionsunterricht nicht entweder als lästiger Zwang oder als eine Formalität angesehen werde, so liege die Nothwendigkeit auf der Hand, dass dem heranwachsenden Geschlechte, wenn es nicht allen idealen Sinnes, welcher aus Mangel an Nahrung zu verkümmern drohe, verlustig gehen solle, ein Ersatz geboten werde. — Armer Religionsunterricht, wie hart musst du es

büßen, dass du hier und da und recht oft, wollen sagen zur Abrichtungsmethode degradirt bist! Aber trotz alledem und alledem, es gibt noch Schulen, und ich glaube recht viele, viel mehr als Herr Heller meint, wo man im Gottesbegriff die Wurzel aller Idealität erkennt und an dem unversiegbaren Quell dieser Idealität die Jugend aufwachsen lässt. Wir wollen es jenem Herrn nicht übelnehmen, wenn er Schleiermachers Worte: „Es ist unmöglich, dass einer Religion habe und fromm sei, dabei aber unsittlich, und ebenso unmöglich ist es, dass einer sittlich sein kann ohne Religion oder wahrhaft wissenschaftlich ohne sie," übersieht; denn wer kann alles gelesen haben, ehe er schreibt: aber seinen Schiller sollte er doch nicht vergessen haben, und dieser durchaus ästhetisch angelegte Dichter schreibt gelegentlich an Goethe: „Hält man sich an den eigentlichen Charakterzug des Christenthums, so liegt er in nichts anderem als in der Aufhebung des Kantischen Imperativs, an dessen Stelle das Christenthum eine freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also in seiner reinen Form: Darstellung schöner Sittlichkeit oder der Menschwerdung des Heiligen und in diesem Sinne die einzige ästhetische Religion." Und da sollte der Religionsunterricht überhaupt und so ohne weiteres seine Bedeutung auch nur verlieren können? Freilich, jeder Unterricht verliert seine Bedeutung, wo er schlecht gehandhabt wird; aber am meisten würde der in der Kunstgeschichte nicht nur seine Bedeutung verlieren, sondern geradezu schädlich wirken, sobald er irgendwo einmal an die Stelle der ästhetischen die rein sinnlichen Interessen treten ließe, die er ja so leicht erwecken kann, zumal wenn er sich anmaßt, als System auftreten zu wollen. Welch einen ästhetischen Schatz dagegen, der gar keine Nebeninteressen zulässt, erschließt uns die Religion z. B. im alten Testament! Denken wir doch an den Psalter, welchem sowol Apostel als Kirchenväter mit Recht, auch seiner Popularität wegen, das größte Lob gaben, da sowol die Stimme einzelner Personen als eines ganzen Volkes in ihm so herzlich, so stark und lieblich erschallte. Luther, bei sehr veränderten Zeitumständen, nennt ihn einen Blumengarten von allerlei Blumen, einen ganzen Weltlauf von Zuständen des menschlichen Herzens und Lebens. Da ist keine Klage, meint er, kein Schmerz, kein Jammer, aber auch keine Hoffnung, kein Trost, keine Freude, die in ihm nicht ihren Ausdruck finde.*) Und dieser Schatz ist allen, dem Bauernsohne wie

*) Vgl. Herder, „Briefe zur Beförderung der Humanität", 7. Sammlung, 82; Luther in der Vorrede zum Psalter. —

dem Grafenkinde, so unverfälscht zugänglich wie kein Gemälde, man verwässere ihn nur nicht! Dazu kommen dann aber die Propheten, vor allem der zweite Jesaias, und die nachreformatorische geistliche Dichtung, unsere Gesangbücher, auch ein Denkmal des poetischen Geistes, der unsterblich und unverlierbar in der Menschheit ist. Sollte diese Literatur wirklich keine ästhetischen Empfindungen wecken? Thut sie es aber, kann sie es wenigstens thun, nun denn, so mache man nicht dem Religionsunterricht an sich Vorwürfe, sondern denen trete man mit aller Energie entgegen, die ihn uns vielleicht verkümmern. Gegen solche wehrt sich aber auch die Schule bereits überall, wo sie sich dessen bewusst ist, dass die Erziehung des Menschengeschlechts eine ästhetische sein müsse, leider freilich hat sie auch noch gegen solche Front zu machen, welche vielleicht in bester Absicht, sei es nun durch populäre Vorträge oder durch Feuilletons, den Glauben in die breite Masse tragen, als thue sie ihre Schuldigkeit noch nicht. Für solche Erörterungen gibt es ja pädagogische Zeitschriften — hic Rhodus, hic salta! Warum denn die urtheilslose Menge erregen, innerhalb deren die Zahl derer Legion ist, welche um jeden Preis der Schule so gern etwas am Zeuge flicken. Aber Herr Schlie wie Herr Heller verzweifeln wol wie an ihren eigenen geistigen Mitteln, so an der Macht der allgemeinen „geistigen Strömung“, die sie zu Gunsten ihrer Pläne voraussetzen, denn beide rufen doch schließlich nicht etwa eine organische Entwickelung, sondern die Staatshilfe an; der Staat soll mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln seine Einwirkung auf die Ausbreitung der Kunstgeschichte als Schuldisciplin geltend machen — und mit der Registrirung dieses Nothschreis wollen wir von dem Gegenstande Abschied nehmen.

Zur Frage des Handfertigkeitsunterrichtes.

Von Schulinspector Wyss-Burgdorf.

I. Geschichtlicher Theil.

Die Aufnahme der Handarbeit für die Zwecke der Erziehung ist nicht neu. Beim Unterricht der Mädchen ist die Handarbeit bereits überall eingeführt. Beim Unterricht der Knaben ist dieses aber noch ein Problem. Hervorragende Pädagogen alter und neuer Zeit haben die Wichtigkeit des Arbeitsunterrichtes betont. Comenius schreibt für die Volksschule ausdrücklich vor, dass die Schüler „von den Handwerken das meiste im allgemeinen lernen sollen, damit später die natürliche Neigung, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zu Tage trete". Locke empfiehlt seinem Zögling, dass er ein Handwerk lerne, in der Stadt das des Zimmermanns, des Tischlers, Holzschnitzlers u. s. w., auf dem Lande Gartenbau und Landwirtschaft, theils um der körperlichen Ausbildung, theils um der Sache selbst willen und zur Erwerbung eines richtigen Urtheils über das Leben und die Menschen. Rousseaus Emil musste ebenfalls ein Handwerk lernen, er verstand Spaten und Hacke zu handhaben, wusste sich der Drehbank, des Hammers, des Hobels, der Feile zu bedienen und war mit dem Handwerkszeuge aller Handwerke vertraut. Salzmann sagt: „Das Selbstverfertigen von nützlichen Werkzeugen und Geräthen ist ein so nützliches und angenehmes Geschäft, dass ich es zu einer unerlässlichen Forderung an alle Anstalten, wo Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, dass ihnen Anleitung zu diesem Selbstverfertigen gegeben werde. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressirt wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, fasst eigene Ideen und erfindet Mittel, sie auszuführen." — Pestalozzi sagte, Kenntnisse ohne Fertigkeiten seien das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius unserem Zeitalter gemacht habe, und in Neuhof und Burgdorf hatte er neben dem Lernen auch die Handarbeit mit seinen Zöglingen betrieben, ebenso Fellenberg in Hofwyl. Von Pestalozzi darf hier noch eine Stelle aus einem Brief an Stapfer (1802) Aufnahme finden: „Eine bloße Bildung des Geistes, abgesondert von der Entwickelung der physischen und moralischen Kräfte des Menschen, ist nur ein Irrweg." —

Die meisten der bis jetzt genannten Schriftsteller verlangten freilich die Arbeitsschule für Erziehungsanstalten, die dem Zögling die ganze Erziehung zu geben haben. Hören wir daher, was unsere Schriftsteller von der Verwertung der Handarbeit in der Volksschule sagen. Dr. Erasmus Schwab sagt in seiner Schrift: Die Arbeitsschule: „Durch die Einrichtung der Arbeitsschule wird unsere Volkserziehung harmonischer und naturgemäßer, als

sie bisher war. Wie freilich die Lernschule zugleich Arbeitsschule werden könne, ist eines jener Probleme, an deren Lösung die Pädagogik gegenwärtig arbeitet.“ —

Auf demselben Standpunkt steht Frau Baronin von Marenholtz-Bülow, die bekannte Förderin des Fröbelschen Kindergartens, in ihrer Schrift: „Die Arbeit und die neue Erziehung“. Sie sagt: „Nicht vermehrte Schuldisciplinen, nicht vermehrtes Wissen überhaupt, sondern vermehrtes Können und damit Herstellung der verlornen Harmonie in Ausbildung und Anwendung der Menschenkräfte und Wiederherstellung der Ursprünglichkeit ihres Schaffens, nur dadurch ist die Aufgabe der Schule zu lösen. Daher errichte man überall Schulwerkstätten als Spielraum für jugendlichen Schaffensdrang.“

Herr Dr. Dittes macht in seiner „Schule der Pädagogik“ vorerst einige Einwendungen und macht auf die Schwierigkeit der Sache aufmerksam. Jedoch gibt er nachher Folgendes zu: „Immerhin möge man weiter nachdenken und versuchen, ob nicht auch für die Knaben ein Analogon jenes Industrieunterrichtes zu beschaffen wäre, den man in sehr vielen deutschen Volksschulen den Mädchen ertheilt.“ — Das meinen wir eben auch, dass man diesen Versuch machen sollte und zwar an recht vielen Orten.

In einigen Ländern hat man bis jetzt schon ziemlich viele Erfahrungen gesammelt, z. B. in Schweden, Dänemark, Deutschland und der Schweiz. Einige Andeutungen seien hier erlaubt.

a. In Schweden. Seit langer Zeit bestehen in vielen Orten „Hausfleißvereine“, welche sich die Aufgabe stellen, die gewerbliche Thätigkeit im Hause zu fördern. Diese Vereine nun haben zahlreiche Schulwerkstätten geschaffen, worin die Jugend in den Handfertigkeiten unterrichtet wird. In den meisten Ortschaften wirken jedoch Arbeitsschule und Lernschule getrennt, etwa so, dass jeder Schüler zwei Nachmittage am Handarbeitsunterricht und einen oder zwei Nachmittage am Zeichnen theilnimmt. — Ein Ingenieur Ramström hat einen staatlichen Lehrplan aufgestellt. Nach diesem soll es Hauptaufgabe sein, den Schülern Geschicklichkeit, Geschmack und Ordnungssinn beizubringen, und als erste Industriezweige sind gewählt: Tischlerei, Drechslerei, Holzschneidekunst, Sägearbeiten und Zeichnen.

An einigen Orten z. B. in Wenersborg, ist der Handarbeitsunterricht als obligatorisches Fach mit der Volkschule verbunden. Jedem Lehrer sind durchschnittlich zwei Classen zugetheilt; die eine genießt bei ihm den Unterricht der Lernschule, während die andere von einem Handwerker des Ortes in dem Arbeiten unterrichtet wird. Weil dabei die Classen klein sind und die Schüler frisch, so wird die Leistung der Lernschule nicht vermindert.

Zu Nääs gibt es auch ein Seminar, das eigens dazu bestimmt ist, Arbeitslehrer heranzubilden. — Zu Elfsborg wurde die Preisfrage ausgeschrieben: „Lässt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden?“ Folgende Schrift: „Die Arbeitsschule und die Volksschule“ von Otto Salomon*) enthält die Antworten mehrerer Schulmänner und zwar alle in bejahendem Sinn. Übereinstimmend wollen sie den Arbeitsunterricht für alle Schüler obligatorisch erklären und in der Regel den Volksschullehrern übertragen. Darum verlangen sie auch Einführung des gewerblichen Unterrichts in den

*) Verlag von R. Herrosé in Wittenberg.

staatlichen Seminarien. Carl Börjesson möchte dagegen es dem Lehrer freistellen, den Arbeitsunterricht zu übernehmen, oder nicht. — Die Versammlung der Volksschulinspectoren in Stockholm vom Jahr 1875 erklärte die Einführung des Arbeitsunterrichtes in die Volksschule als wünschenswert. —

b. In Dänemark. Hier hat ein Rittmeister, Namens Clauson-Kaas, eine mächtige Propaganda für den Handfertigkeitsunterricht eröffnet. Die Verhältnisse einer kleinen Garnisonsstadt hatten ihn genöthigt, den Unterricht seinen Kindern selber zu ertheilen. Dabei kam er von selbst auch auf diesen Arbeitsunterricht. Als er später pensionirt worden war, widmete er dann seine ganze Thätigkeit diesem Unterrichtszweig. Zunächst gründete er zahlreiche sogenannte Hausfleißgesellschaften im ganzen Lande. Aufgabe derselben war es, die Kunstfertigkeit des Volkes und namentlich die Hausindustrie zu heben und das Familienleben zu veredeln. In der allgemeinen dänischen Hausfleißgesellschaft fanden alle localen Vereine ihre Vereinigung. Ihre Aufgabe war die Bildung der Arbeitslehrer, die Anlage von Modellsammlungen, die Gründung von Arbeitsschulen, der Einkauf von Rohstoffen u. s. w. Im weiteren war Clauson-Kaas durch Zeitschriften für die Sache thätig. Überdies leitet er alljährlich einen Bildungscurs für die Lehrer des Handfertigkeitsunterrichts. In diesen Cursen kommen zur Übung: Korbflechten, Bürstenbinderei, Einlege- und Laubsägearbeiten, Schreinerarbeiten, Holzschnitzerei, Strohflechten u. Buchbinderei. Die Arbeiten sind also mannigfaltiger, als in Schweden.

c. In Deutschland und der Schweiz. Die Idee, den Arbeitsunterricht in die öffentliche Erziehung einzuführen, ist in Deutschland auf fruchtbaren Boden gefallen. Im Jahr 1876 wurde in Berlin ein Bildungscurs für Lehrer abgehalten. Gleiches geschah später in Harburg und Osnabrück.

Arbeitswerkstätten für Schüler wurden errichtet in Emden, Bremen, Leipzig, Dresden, Freiburg, Ludwigsburg u. a. O. Eine mächtige Förderung ist nun der Sache dadurch geworden, dass der preußische Cultusminister verordnet hat, dass in den beiden Seminarien in Osnabrück die Seminaristen in die Knaben-Handarbeit eingeführt werden sollen.

Auch in der Schweiz fängt man an, der Sache gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Bereits sind in St. Gallen, Basel und Bern einzelne Werkstätten für Knaben eingerichtet und die Erziehungsdirection von Basel-Stadt hat im Sommer 1884 einen Bildungscurs für Arbeitslehrer abgehalten, der von 40 Lehrern der Schweiz besucht war und diese in die Anfangsgründe der Cartonage, der Schreinerei, Drechslerei und Holzschnitzerei eingeführt hat. Cursleiter war Herr Lehrer Rudin-Schmied, der voriges Jahr selbst einem derartigen Curse in Dresden unter Leitung des Herrn Clauson-Kaas beigewohnt hat.

„Die Handarbeitsschule in Klein-Basel zählt 180 Schüler, bald werden in anderen Stadttheilen solche Schulen erstehen. Die Knaben, im Alter von 9—15 Jahren, erhalten täglich von 5—7 Uhr Abends Unterricht. Man beschäftigte sie bis dahin mit Papier- und Papparbeiten, Laubsägerei, Schreiner-, Drechsler-Schnitzlerei, methodisch in 3 Cursen vom Leichten zum Schweren fortschreitend. Die Schüler erhalten Werkzeug, Material und Unterricht unentgeltlich, sind aber gehalten, die verfertigten Gegenstände der Anstalt zu überlassen. Es wird jedoch bemerkt, dass es besser wäre, wenn die Knaben

die Gegenstände behalten könnten. Es zeigte sich oft, dass schwache Schüler sehr gute Handarbeiten ausführten.“ Aus dem Bericht eines Curstheilnehmers von Basel, des Herrn Lehrer Müller in Burgdorf.

Am 7. August 1884 fand in Genf der Schulcongress der romanischen Schweiz statt und hat sich ebenfalls für den Handfertigkeitunterricht ausgesprochen. — Eine englische Commission, welche diese Frage auf dem Continent studirt hat, sprach sich dafür aus. In Frankreich ist die Handarbeit in den Schulen eingeführt.

II. Die Gründe, welche für den Handfertigkeitsunterricht geltend gemacht werden.

In Schweden werden namentlich folgende Gründe geltend gemacht:

a) In der Abwechslung zwischen vorwiegend geistiger und körperlicher Arbeit liegt eine wolthätige Erfrischung für den Menschen.

b) Der Unterricht in den Handarbeiten schärft das Auge und die Beobachtungsgabe, bildet den Formensinn und Geschmack und setzt den Schüler in Stand, eine selbstständig schaffende Thätigkeit zu entwickeln.

c) Er bildet die praktischen Anlagen, die körperliche Geschicklichkeit, Gewandtheit und Anstelligkeit.

d) Er befähigt den Menschen, seine Zeit verständig und nützlich anzuwenden und leistet namentlich der ackerbautreibenden Bevölkerung zur Benutzung der Winterzeit gute Dienste.

Auch Clauson-Kaas soll hier gehört werden; er sagt:

1. Die Verbindung der Arbeitschule mit der Kenntnisschule führt den Knaben leichter und sicherer seinem natürlichen Berufe zu. Was vermag man zu leisten in seinem Beruf, wenn man an seinem rechten Platze steht! Jeden dorthin zu bringen, d. h. zu befähigen, dass er ihn finden kann, ist die Aufgabe der Schule; aber nur eine gleichmäßige, allseitige Förderung sämmtlicher Anlagen kann zur Erkenntnis des wahren Berufes führen.

2. Die willkommene Arbeit der Hand ist die beste Stütze gegen den Müßiggang und seine verderblichen Folgen. Hat der junge Mann keine erfrischende, ihm nützliche und zugleich angenehme Beschäftigung zur Erholung nach vollendetem Tagwerk, dann wird er die trügerischen Freuden und Vergnügungen in der versuchungsreichen Welt suchen, an deren Klippen so manches Lebensglück gescheitert ist. Nicht allein der Verdienst, auch der Herzensfriede wird in den Wirtshäusern zu Grabe getragen.

3. Die Arbeitsschule ist auch der Weg, Achtung vor dem Arbeiter und der Arbeit zu fördern. Der Mann des Geistes soll aufhören, auf den Mann der körperlichen Arbeit herabzusehen. Eben in dieser Geringschätzung der Handarbeit wurzelt der Kampf des Tages, den der Mann der Arbeit gegen den Mann des Geistes führt.

4. Die Arbeitsschule ist endlich auch die richtige Ergänzung der Kenntnisschule durch Förderung der geistigen wie der körperlichen Frische und Gesundheit. Nicht die Menge der Kenntnisse, die Schärfung des Verstandes, die Aufhäufung der Gedächtnissachen, von denen viele doch bald wieder verloren gehen, ist das alleinige Ziel der Erziehung, sondern die Fähigkeit zur Verwertung der erworbenen Kenntnisse im Leben,

das Bewusstsein der eigenen Kraft, das Können neben dem Wissen, die Reife des Urtheils, die Festigkeit in guten Sitten und Gewohnheiten, die Bildung des Charakters, die Pflege des Gemüthes, die Entwickelung der Kräfte, die den werdenden Menschen zum glücklichen Mann und tüchtigen Bürger machen, sie gehören alle mit dazu. Nur im gesunden Körper wohnt ein gesunder Geist. Überanstrengung des Geistes und seiner Organe ist ein Schaden. Dass diese Überanstrengung namentlich in Gymnasien häufig vorkommt, wird von vielen Eltern bestätigt. Auch hier kann die Handarbeit wolthätig ausgleichend eintreten.“

In Ergänzung zu diesen Sätzen von Clauson-Kaas sei noch angeführt, was von deutscher Seite zur Empfehlung des Arbeitsunterrichts noch vorgebracht wird.

Dr. W. Götze hebt hervor:

1. Der Arbeitsunterricht befriedigt die Grundforderung der Pädagogik: „Pflege die Anschauung!“ Der Knabe, welcher Säge, Hobel und Hammer führt, ist gezwungen, seine Sinne zu gebrauchen.

2. Zur Menschenbildung gehört die harmonische Entfaltung aller Gaben der Menschennatur.

3. Der Arbeitsunterricht befördert die Bildung des Sinnes für Formenschönheit, die Entwickelung des Geschmacks und der Liebe zum Schönen.

Emil von Schenkendorf sagt:

Durch die Arbeitsschulen werden dem Arbeiterstand geeignete Elemente zugeführt. —

Der Schulcongress in Genf adoptirte folgende 2 begründende Thesen:

1. Der Primarunterricht hat weniger die Mission, Kenntnisse zu ertheilen, als die, an der harmonischen Entwickelung aller Fähigkeiten des Kindes zu arbeiten, um es bestmöglichst für den Kampf des Lebens zu waffnen.

2. Die Erziehung der physischen Anlagen sollte von der intellectuellen und moralischen Entwickelung nicht getrennt sein.

Herr Müller, Curstheilnehmer, hält dafür, dass die Mehrheit der Curstheilnehmer von Basel sich zu folgenden Sätzen bekenne:

1. Der Handfertigkeitsunterricht ist ein nothwendiges Glied des öffentlichen Unterrichts.

2. Er wird den übrigen Unterricht fördern und ergänzen.

3. Der Einwand, der Lehrer werde dabei „verholzen“, ist nicht stichhaltig.

4. Die Vortheile dieses Unterrichtes sind:

   a) Er ist ein Verbindungsglied zwischen Schule und Leben, Theorie und Praxis.
   b) Den Klagen über Schülerkrankheiten wird er ein Ende bereiten.
   c) Er erweckt in den jungen Leuten wiederum Liebe zur körperlichen Arbeit.
   d) Auch die Kinder der Vornehmen werden die Handarbeit achten lernen.
   e) Er erweckt Sinn für Sparsamkeit und Häuslichkeit.
   f) Er bildet den Farben- und Formensinn und übt Einfluss auf die Entwickelung der Gewerbe.

5. Der Handarbeitsunterricht soll, womöglich, durch den Lehrer ertheilt werden; denn auch dieser Unterricht soll pädagogisch wirken.

6. Dieser Unterricht ist vorläufig auf dem Weg der Freiwilligkeit einzuführen.

7. In den Seminarien und durch Curse sind die Lehrer zur Ertheilung dieses Faches zu befähigen.

Ein Rückblick auf alle diese Gründe zeigt, dass die meisten pädagogischer und nur einzelne wenige volkswirtschaftlicher Natur sind. —

III. Einwendungen der Gegner.

Bis jetzt sind folgende Einwendungen laut geworden:

1. Die Volksschule kann den Kreis ihrer ohnehin schon zahlreichen Unterrichtsgegenstände nicht durch solche Fächer vergrößern, deren Bildungswert nicht außer allem Zweifel steht.

2. Insbesondere für Aneignung von Fertigkeiten, die einer bestimmten Berufsbildung angehören, hat sie weder Zeit noch Kraft.

3. Die geeigneten Lehrkräfte sind schwer zu finden. Den Lehrer darf man nicht zum Handwerker machen.

4. Der gleiche Vorschlag ist schon vor 100 Jahren aufgetaucht und wieder fallen gelassen worden; der Mangel an Theilnahme deutet darauf hin, dass ein kräftiges Bedürfnis nicht vorhanden ist.

5. Die Anleitung zur Handarbeit ist Sache der Familie, nicht der Schule.

6. Das Bestreben, aus einem Menschen alles zu machen, laufe auf einen Rückgang der Cultur hinaus; denn gerade die Theilung der Arbeit habe den Fortschritt gefördert.

7. Die Einrichtung der Werkstätten erfordert zu viel Kosten. —

IV. Unsere Stellung zu dieser Frage.

Vor allem ist es nöthig, die angeführten Gegengründe zu prüfen und auf ihr richtiges Maß zurückzuführen.

1. Der erste Gegengrund trifft nicht zu, weil der Bildungswert des Arbeitsunterrichts bei der heutigen einseitigen Lernschule nicht bezweifelt werden kann. Auch braucht kein anderes Fach gestrichen, wol aber muss ihre Stundenzahl reducirt werden. Ein halber Tag per Woche würde wol für die Knabenarbeitsschule genügen.

2. Der zweite Gegengrund ist hinfällig, indem die Arbeitsschule für Knaben gar nicht einer bestimmten Berufsbildung dienen soll.

3. Die Erfahrungen in andern Ländern beweisen, dass es nicht so schwierig ist, die geeigneten Lehrkräfte zu finden. Am besten ist es wol, wenn der Primarlehrer selber befähigt wird, den betreffenden Handfertigkeitsunterricht zu ertheilen. In städtischen Verhältnissen wäre es nicht schwer, auch andere geeignete Persönlichkeiten zu finden.

4. Mangel an Erfolg bei den bisherigen Versuchen kann man der Sache mit Grund nicht vorwerfen. Auch die Mädchenarbeitsschulen haben sich rasch eingebürgert und die Fröbelschen Beschäftigungen haben einen glänzenden Erfolg aufzuweisen.

5. Gar viele Familien können in unserem heutigen Fabrikzeitalter ihre Kinder unmöglich zur Handarbeit anleiten. Übrigens, wenn die Arbeit ein Erziehungsmittel ist, so gehört sie auch in die Schule, insofern diese auch eine

Erziehungsschule sein will. Die Liebe des Volkes zur Schule kann durch die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichtes nur wachsen.

Der 6. Grund ist hinfällig, da es sich hier nicht um Berufsbildung handelt, sondern um pädagogische Behandlung der Kinder.

7. Ist die Sache an und für sich gut, so werden auch die Opfer sich finden.

Wenn wir aber die Gründe, welche für die Handarbeitsschule vorgebracht worden sind, prüfen, so müssen wir dieselben als richtig anerkennen. Wir empfehlen folgende Thesen zur Discussion:

1. Wir halten den Handarbeitsunterricht für Knaben für empfehlenswert überall da, wo es an körperlicher Bethätigung fehlt.

2. Der Hauptnutzen des Arbeitsunterrichts ist zwar ein pädagogischer, nämlich die harmonische Ausbildung der Jugend und die Bildung des Sinnes für Formenschönheit; jedoch kann man als untergeordnete Frucht auch eine kleine Förderung der gewerblichen Bildung davon erwarten.

3. Von einer obligatorischen Einführung dieses Unterrichts kann zwar noch nicht die Rede sein, wol aber sollte man einen Versuch wagen.

4. Bei einer Revision des Schulgesetzes ist auf die facultative Einführung des Handfertigkeitsunterrichts Rücksicht zu nehmen.

5. Durch die Seminarien und durch Curse soll für die Befähigung der Lehrer gesorgt werden.

6. Für städtische Verhältnisse dürfte es sich empfehlen, besondere Arbeitslehrer zu bilden und anzustellen.

7. Der Unterricht hat sich den localen Verhältnissen und Beschäftigungen anzuschließen.

8. Für die Elementarschule würden sich die Fröbelschen Beschäftigungen empfehlen (Ausschneiden, Flechten, Falten, Thonarbeiten u. s. w.). Für die oberen Stufen handelt es sich um die Handhabung der gewöhnlichen Werkzeuge.

9. Die ganze Frage sollte als eine obligatorische der Lehrerschaft in den Synoden zu einem gründlichen Studium unterbreitet werden.

10. Es ist zu empfehlen, Vereine für die Unterstützung des Handfertigkeitsunterrichtes zu gewinnen.

Schlusswort.

Die Volksschule in ihrer Primar- und Secundar-Schulstufe soll ihrem bisherigen, seit Pestalozzis Zeiten befolgten, obersten Princip getreu verbleiben, sie soll also eine Erziehungsschule sein, und allgemeine Menschenbildung, nicht berufliche Bildung, sei ihr Zweck.

Sie muss also alle Zumuthungen, für den einen oder andern Beruf des Lebens vorzubilden, abweisen. Das oberste Ziel bleibt die sittliche Bildung. Als Mittel dazu erstrebt die Schule intellectuelle und körperliche Bildung.

Wollte man mit dem Handfertigkeitsunterricht berufliche Bildung erstreben, so müsste man ihn abweisen.

Will man durch ihn aber bloß die berechtigte, zur allgemeinen und harmonischen Menschenbildung gehörende körperliche Bildung vermitteln, so sollen wir ihn annehmen. Dies kann um so leichter geschehen, als dazu nur eine kleine Stundenzahl nöthig ist.

In dem Satz: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leib“, ist viel pädagogische Weisheit.

Die pädagogische Bedeutung der Wirtsstube im Bauernleben.

Von *Willibald Nagl*-Wien.

> Wol weifs ich, was die Hausfrau spricht:
> „O lieber Mann, so geh doch nicht,
> So geh doch nicht ins Weinhaus!"
> Mich aber treibt bald dies, bald das.
> Ich weifs nicht wer, ich weifs nicht was,
> Kurzum, ich geh ins Weinhaus.
>
> Hoffmann von Fallersleben.

I.

Die üblen Seiten des Dorfwirtshauses.

„Kurzum, ich geh ins Weinhaus!" Mit einem solchen „Kurzum" hat der muntere Stammgast alle eigenen und fremden Bedenken gegen den Wirtshausbesuch niedergeschlagen. Der psychologisch prüfende Volksfreund darf aber ein selbstgewordenes Institut, welches seit Jahrhunderten in unserem Volke die weiteste Verbreitung genießt, welches so viel angefochten wird und doch immer kräftigen Zuspruches sich erfreut, nicht in dieser Kürze abthun: er muss dem Wirtshause und dessen Einfluss auf die Entwicklung des gemeinen Volkes eine ernste und gründliche Aufmerksamkeit schenken.

Der Pfarrer eifert von der Kanzel gegen die Dorfschenke und ihre „unlauteren" Vergnügungen; alle Betbrüder und Betschwestern meiden dieses „Grab des Seelenheiles", wo nur aberwitzige Reden und Völlerei zu Hause seien, und suchen auch andere Mitglieder der Gemeinde durch frommes Beispiel und noch frömmeren Zuspruch vom Wirtshause fernzuhalten; der zünftige Moralist und der zifferndürre Nationalökonom verkünden es wol gar von der großen Tribüne der Öffentlichkeit herab, dass die vielen Wirtshäuser, ohne wesentlichen Nutzen zu stiften, nur Zeit, Geld und Arbeitslust des gemeinen Mannes verzehren, und eindringlicher als diese großen Herren predigt wol noch die Hausfrau selber dem guten Bäuerlein die Schädlichkeit und den Unfug des Wirtshausbesuches vor und erinnert den widerspenstigen Eheherrn hundertmal daran, dass er ja ein gutes Glas Wein auch im eigenen Keller habe. Nützt es aber etwas? Nein, — das Bäuerlein geht trotz alledem „ins Weinhaus" und trifft dort vielleicht in der Ecke am Extratische — den Herrn Pfarrer, der erst nachmittags in der Christenlehre so gallbittere Worte über Wein und Wirte gesprochen.

Muss nicht dieses ebenso vielfache als vergebliche Ankämpfen gegen das Institut der Wirtshäuser in uns den Gedanken erwecken, dass dasselbe nicht

einem bloßen Luxus oder gar einer Geschmacksverirrung, sondern einem reellen und berechtigten Bedürfnisse der Landbevölkerung — von dieser reden wir hier vor allem — sein Bestehen verdankt? Und könnte dieses Bedürfnis nicht vielleicht auch geistiger Natur sein?

Ich bitte, gestrenge Herren Moralisten, mich ob solcher Meinung noch nicht als einen Prediger des Leichtsinns zu verdammen; ich will euch früher noch all' euer Recht zutheil werden lassen. Es ist wahr: das Dorfwirtshaus, wie es heute ist, hat so viel Ungehöriges an sich, hat sich noch so wenig über die erste und roheste Phase seines Daseins erhoben, dass man mit seinen Mängeln leicht auch seine Vorzüge verurtheilen, das Kind mit dem Bade ausschütten kann. Und wie sollte es auch besser um das Dorfwirtshaus bestellt sein? Ist denn jemals aus den intelligenten Kreisen der Nation eine Anregung zur Hebung und Läuterung dieses selbstgewordenen Instituts hervorgegangen?

Besprechen wir also zuerst

die schlechten Seiten des Dorfwirtshauses.

Wollte man heute das Wirtshaus auch nur in ganz eng beschränkter Hinsicht mit Schule oder Kirche in eine Parallele stellen, — man würde den höchsten Unwillen aller „Bessergesinnten" wachrufen, man würde der Thorheit beschuldiget werden. Mit wahrer Verachtung und Geringschätzung reden alle jene Persönlichkeiten, die auf die Erziehung und Entwicklung des gemeinen Volkes (das sie übrigens nicht kennen) einen maßgeblichen Einfluss auszuüben berufen sind, von der Dorfschenke. Da dieselbe aber trotzdem nicht ausrottbar ist, so muss sie mit der ganzen ihr innewohnenden Kraft, die sie eben aus dem vollen Bedürfnisse des Landvolkes schöpft, unter dem Drucke solcher Geringschätzung — ausarten. Diese Ausartungen müssen um so intensiver, empfindlicher und schädlicher sein, je größer jene innere Kraft, d. i. der aus den Verhältnissen des Landvolkes resultirende moralische Beruf des Wirtshausinstituts ist. Und wem, der auch nur oberflächlich das Dorfleben kennen gelernt, wären diese Ausartungen entgangen? Fallen doch an denjenigen Dingen, die man nicht von innen heraus kennt und liebt um ihrer Vorzüge willen, immer zuerst die Fehler und Unzukömmlichkeiten auf.

Vor allem lässt schon die Ausstattung der Dorfschenke in der Regel alles zu wünschen übrig. Wenn schon die Landpfarrkirche und das Schulhaus nicht selten verwahrlost werden, so ist dies selbstverständlich in noch viel höherem Grade beim Wirtshaus der Fall. Im Wirtshause sollte der Bauer zuerst den angenehmen Eindruck der Nettigkeit und äußeren Ordnung in sich aufnehmen und schätzen lernen; in den Wohnstuben der Landleute sieht es ohnehin oft kunterbunt genug aus, besonders in gewissen Gegenden, z. B. in Niederösterreich in den Seitenthälern des Pittenthales: die Fußböden sind nicht gewaschen und nicht gekehrt, Lumpen liegen auf den Bänken überall herum, kaum, dass der Tisch rein und sauber gehalten wird, die Wände sind kahl und ohne alle Zierde, die Luft in den Stuben ist dumpf, denn an Ventilation wird nicht gedacht. Wie wolthuend müsste auf die Bewohner solcher garstiger Stuben ein nettes Gastzimmer wirken, — und wie weit bleiben die heutigen Wirtsstuben hinter dieser ihrer Aufgabe zurück! Da gibt es besonders in den entlegeneren, von Fremden seltener besuchten Gebirgsdörfern Wirtsstuben, in denen bei hermetisch verschlossenen Fenstern der Duft zweier oder dreier Betten wochen-

lang beisammen bleibt; wo der Staub sich an die schmierigen Kästen legt, und die ganze Staffage des ärmlichen Zimmers vollendet wird durch ein paar schmutzige, scheue Rangen mit regenbogenfarbnem Spiegel auf Brust und Ärmeln. Zufällig tastete ich 'mal unter einen Tisch hinein, und dessen untere Kehrseite berührend — griff ich in eine höchst ekle, dort abgelagerte menschliche Schleimabsonderung. — Es ist klar, dass eine solche Ausstattung der Schenkstube auf alle Besucher nur niederdrückend und demoralisirend, oder falls selbe schon demoralisirt wären, wenigstens nicht erhebend und erheiternd wirken kann.

Und wenn man, von dem Äußeren der Wirtsstube absehend, auf den moralischen Gehalt des bäuerlichen Wirtshauslebens übergeht, so gelangt man zu noch traurigeren Wahrnehmungen. Das Landvolk hat kein Theater, keine Concerte, keine Bibliotheken, keine Gemäldegallerien, keine von den verschiedensten schönen und interessanten Objecten strotzenden Schaufenster, — für all das muss das Wirtshaus dem Bauer ein kärglicher Ersatz sein, wo allein er öfter auch etwas anderes zu hören und zu sehen bekommt, als das ewige Einerlei seiner wenig anregenden häuslichen Verhältnisse. Wie kläglich und ärmlich ist er also in dieser Hinsicht bedacht im Verhältnis zum Städter! Freilich, die Natur umgibt den Landmann mit aller ihrer Pracht; aber es ist Thatsache, dass auch die Freuden und Schönheiten der Natur von dem Städter mehr empfunden und zum Herzen gelassen werden, als vom Landmann, den die Natur nur an seine Mühe und Arbeit erinnert. Mag der Idyllendichter noch so sehr die Anmuth des Landlebens verherrlichen, — die Erfahrung zeigt es mit schreiender Auffälligkeit, dass der Bauer bei aller Tüchtigkeit der Anlage ein weniger entwickeltes Geistes- und Gemüthsleben hat als der Stadtbewohner.

Die Freuden der Natur und diejenigen des Culturlebens sollen sich eben gegenseitig das Gleichgewicht halten: dann werden sie sich von selbst auch gegenseitig steigern und die einen zu den andern kräftige Anregung geben. Das gesellschaftliche Culturleben beschränkt sich aber bei den Bauern nur auf wenige Momente; unter diesen spielen eine besonders hervorragende Rolle: der Kirchtag und der Wirtshausplausch.

Der Kirchtag, dessen Schauplatz hauptsächlich die Dorfschenke ist, wird nur einmal des Jahres gefeiert. Das durch so lange Zeit in der Brust der Bursche aufgespeicherte Verlangen nach Musik und Tanz kommt da auf einmal zum wilden, ungezügelten Ausbruch. Während ein stetig fließendes Gewässer im geregelten Bette ruhig und klar dahinfließt, ein Segen der Wiesen und Auen, welche es durchströmt, — schwemmt der Gießbach all den Unrath mit sich, der sich seit lange im trockenen Bette angesammelt hatte, überflutet mit seinen trüben Wellen, Dämme durchbrechend und Wehren zerreißend, die umliegenden Fluren und Saatfelder, überall Schlamm, dürre Äste, Bretter und Zaunfragmente zurücklassend. Ein solcher Gießbach ist der Kirchtag: Räusche, Zänkereien, Raufhändel, selbst Todtschlag gehören auch in den sonst zahmsten Gegenden zu seinem nothwendigen Apparat. Aus dem trocken gelegenen Bette des bäuerlichen Herzens wird eben durch den Gießbach des Festjubels zuerst der Unrath aufgehoben — —

Nur kommt der Gießbach auch hinterdrein nie zu einem steten, klaren Rinnen, weil mit der Nacht des Kirchtages wieder jedwede planmäßige Unter-

haltung und Aufheiterung des Geistes aufhört. Und während der Städter aus seinem Theater, seinem Concerte schöne Erinnerungen mit nach Hause nimmt, trägt der Bauernbursche von seinem Kirchtag nur Reue, Müdigkeit, einen zerbläuten Schädel und mitunter auch die Anwartschaft — auf einen unliebsamen Sprössling davon. Ja, wenn nur so ein Heimweg nicht wär'!

Und der Wirtshausplausch? Ist er vielleicht imstande, die geistigen und gemüthlichen Anregungen, die dem Städter durch verschiedene Einrichtungen, durch Vorträge, Gesellschaftsabende etc. geboten werden, einigermaßen zu ersetzen? Ein näheres Eingehen auf Form und Inhalt des Wirtshausplausches wird uns zu einer negativen Antwort zwingen.

Die Form der Wirtshausunterhaltung ist, so derb sie auch oft sein mag, im Grunde doch eine richtige. Da geht der „angeheiterte" Erzähler auf alle heimlichen Bedenken seiner Zuhörer ein: er beurtheilt aus deren Charakter im vorhinein die Einwendungen, die ihm jeder derselben machen könnte und polemisirt in der rückhaltslosesten Weise gegen solche stille Einwürfe. „Aha, denkst dir, Sepplbauer, weil ich noch keinen grauen Schopf hab', darf ich über so etwas nicht reden, — bin weit herum gekommen und hab' mehr erlebt, als ein alter Weißkopf, der fort beim Ofen gesessen ist"; oder: „Der Simmerl schaut mich an, als ob ihm 'was nicht recht zusammenginge, — nummerirst gewiss, wie alt ich sein kann, und ob ich nicht gar mit deinem Weib in die Schule gegangen bin" — und alles das wird im frischesten Tone vorgebracht, in Satzklängen, die dem Charakter des vorgebrachten Stoffes in der ganzen Situation bei aller Derbheit mit voller Natürlichkeit entsprechen. Zu Hause ist der Bauer oft gedrückt, das Wort hat in seinem Munde nicht den richtigen Klang und Ton, — anders im Wirtshause.

Ist aber auch die Form des Wirtshausplausches, trotz oder vielleicht wegen ihrer simpeln Einfachheit die richtige: so ist es desto schlechter mit dem Inhalte desselben bestellt. Im Wirtshause sind die Lügen daheim. Wird über Landwirtschaftliches gesprochen, also über Dinge, welche den geistigen Horizont des Bauers nicht überschreiten, so greift allerdings nur die bloße Übertreibung öfters platz: jeder will beim Weinglas stattlicher Haus und Hof haben etc. Sehr gern werden aber auch Themen angeschlagen, welche nicht im Bereiche der bäuerlichen Kenntnisse, sondern nur im Bereiche der bäuerlichen Phantasie sich befinden. Der Bauer möchte ja beim Weinglase so gern auch etwas „Gescheites" hören. Es ist wahrhaft unglaublich, was da z. B. für geographischer Unsinn an den Tag gefördert wird. Dass Krakau die „Hauptstadt in Polen" bleiben muss, ist noch das mindeste, ebenso, dass unser österreichischer Monarch der „deutsche Kaiser" ist; aber dass Bosnien „gegen Polen zu" liegt und, seiner Gebirge wegen, an Tirol anstößt, wird doch schon ein bisschen stark; und wenn gar noch ein Pfiffikus in der erlauchten Tafelrunde dahinterkommt, dass Hamburg in Amerika liegt, und Jerusalem unweit von Rom sein muss, und dass in dem Eismeer der schreckliche Magnetberg den vorüberfahrenden Schiffen alle ihre Nägel herauszieht, bis die Fahrzeuge in Trümmer gehen — dann möchte ein wirklicher Freund der Volksaufklärung, trotz aller Romantik solcher „altehrwürdiger, sagenhafter Vorstellungen" das Zipperlein dabei kriegen. Derlei Geplausche wird aber über die verschiedensten Gegenstände vorgebracht: dabei wird es auch mit der Gerechtigkeit gegen historische oder politische Persönlichkeiten, schließlich auch gegen abwesende

Bekannte, besonders Fleischhauer, Wirte, Müller etc. nicht genau genommen. Man kann sagen, dass sich in diesen Wirtshausgesprächen gar kein feinerer Sinn für Wahrheit offenbart, dass daher ein solcher Plausch für den geistigen Ausbau der Betheiligten in mehr als einer Beziehung nachtheilig ist: solch ein sinn- und kritikloser Plauscher taumelt, nachdem er die härtesten und unverantwortlichsten Urtheile über andere gefällt, deren Ehre und vielleicht auch ihr geschäftliches Renommee geschädigt hat, noch mit dem Bewusstsein aus der Schenke nach Hause, dass er sich als einen „Gescheiten" geoffenbart.

So lässt man mit dem Interesse, welches der Bauer im Wirtshause einem „gescheiten Discurs" entgegenbrächte, in der unverantwortlichsten Weise wüsten. Dieses bäuerliche Interesse für etwas „Gescheites" wäre ja — um mich eines Gleichnisses zu bedienen — ein schätzbares Terrain, auf welchem sich gediegenere Kenntnisse und Vorstellungen niederlassen könnten; dieses Interesse ist gleichsam das Materiale, welches von kundiger Hand zum Aufbau eines besseren Geisteslebens benützt werden sollte. Gibt man es aber einem jeden unwissenden Plausch-Hansel preis, so ist dies ebenso unrichtig, als ob man ein Stück kostbaren Tuches, anstatt einem tüchtigen Schneidermeister, nur einem betrunkenen Fastnachtsnarren überließe, der mit Wonne und nach seinem Belieben drinnen herumschneiden, aber in Ewigkeit kein Kleid fertig bringen wird.

Ja, könnte man fragen, sind denn nur Bauern da und gar keine andern Leute, welche auch über ein nichtlandwirtschaftliches Thema besser zu reden wüssten? Es gibt ja in so vielen Dörfern Pfarrer, Förster, auch Müller, die einige Schulen studirt, oder doch mehr in der Welt gesehen haben, in jüngster Zeit auch Eisenbahnbeamte etc.; sollten denn diese nicht imstande sein, einen gesünderen, frischeren Puls ins Wirtshausleben zu bringen? — Imstande wären sie's vielleicht; aber ein Hindernis steht dem entgegen, eine Einrichtung, welche Zeugnis ablegt, dass sich der Kastengeist, dieser arge Feind der Menschengesellschaft, von der Großstadt bis ins letzte Gebirgsdorf hinein erstreckt. Dieses Hindernis ist der Extratisch. Bei den primitiven gesellschaftlichen Verhältnissen eines Gebirgsdorfes ist dieser Extratisch eigentlich schon lächerlich, aber — er behauptet sich. Und an diesem Extratische kommen Pfarrer, Förster, Müller, Beamte, oder wen immer sein Schicksal aus belebteren Orten in das einsame Dorf verschlagen hat, zusammen, lassen sich dort von den eintretenden Bauern angrüßen, führen unter sich ein mehr „gebildetes" Gespräch, welches in der Regel seinem Inhalte nach für die betheiligten „Herren" gar nichts Neues, Anregendes, Wissenswertes enthält, der Form nach aber entschieden viel blasser und langweiliger ist, als das Gespräch der Bauern, — dabei dennoch, wie eine erhabene Geheimlehre, den profanen Ohren der bäuerlichen Gäste möglichst entzogen wird. Es ist ja eines der ersten Bedürfnisse unserer Intelligenz, von dem gemeinen Manne so wenig als möglich gehört zu werden. Natürlich: wenn die ganze höhere Schulbildung darauf ausgeht, an den Musterbildern antiker oder moderner Classicität Verächter oder noble Bemitleider unseres gemeinen Volksthums zu erziehen, dann kann man von den so Erzogenen auch nicht erwarten, dass sie für die feineren Bedürfnisse des Volkes Sinn haben oder gar denselben thatsächlich entgegenkommen. — So ist es schließlich dem Bauer selber schon zur zweiten Natur geworden, im Wirtshause seinen Platz möglichst weit von dem Herrentische in einer Ecke zu wählen, um nicht „vordringlich" zu sein.

Wir haben bisher den Lehrer noch nicht erwähnt. Zwar lässt die heutige Bildung des Lehrers, die ebensowenig wie die der andern Gebildeten auf Kenntnis der speciellen Verhältnisse des umgebenden Volkes angelegt ist, von ihm auch nichts anderes erwarten, als was wir eben vom Pfarrer, vom Beamten etc. gesagt haben. Aber der Lehrer ist durch die Kinderwelt in steter geistiger Berührung mit dem Marke der Nation, er kann, da er, speciell zu reden, den Bauer im zartesten Alter genau kennen lernt, auch den späteren Geisteszustand desselben im vorhinein richtiger beurtheilen. Die Berührung des Pfarrers mit seiner Gemeinde ist eine viel beschränktere und auch in ihrem Charakter eine lange nicht so natürliche, wie die des Lehrers, weil sich der Bauer dem Pfarrer stets in gehobener und veränderter Fassung nähert. Sollte also nicht gerade im Lehrer das praktische Wirken und die tägliche Lebenserfahrung über einen unvolksthümlichen Bildungsgang schließlich die Oberhand gewinnen, — sollte man nicht vom Lehrer ein engeres Anschliessen an das Volk behufs Ausübung eines belehrenden und veredelnden Einflusses auf dasselbe erwarten? Und wie bethätigt etwa der heutige Lehrer einen solchen Einfluss im gemüthlichen Verkehre, im Wirtshause?

In der Regel ist über ein solches Benehmen des Lehrers wenig Positives zu verzeichnen. Kommt der Lehrer mit seinem Pfarrer gut aus, so sitzt er mit ihm am Extratisch. Verträgt er sich mit dem Pfarrer schlecht, was heute bei der in dem Berufe beider liegenden Concurrenz nicht selten der Fall ist, dann bleibt entweder der Lehrer oder der Pfarrer zu Hause. Ist kein Pfarrer im Orte, so ist der Lehrer meist der Tonangeber unter den „Herren“ und langweilt sich mit ihnen auf mehr „gebildete“ Weise.

Nur wenn der Lehrer allein, ohne gebildete Gesellschaft, in einem Dorfe weilt, kann heute von einem ausgiebigeren Verkehr zwischen ihm und den bäuerlichen Weingästen die Rede sein. Ersteres wäre nun in vielen Dörfern allerdings der Fall, letzteres selten. Ich habe einzelne solche einsame Dorfschullehrer kennen gelernt, die mit naiver Sorglosigkeit fast täglich vom Schluss des nachmittägigen Unterrichtes an bis gegen Abend im Wirtshause sitzen, langsam ein Gläschen Wein nach dem andern ausnippen, dazu mit großer Gelassenheit und Beschaulichkeit ihr Pfeifchen rauchen und nach jedem fünften oder zehnten Zuge gelegentlich ein einsilbiges Wörtchen dem Tischnachbar hinsagen. Harmlos ist ein solches Leben gewiss und verstößt auch kaum gegen irgendeines der zehn Gebote. Aber die Natur hat den Menschen so disponirt, dass, wo seine Kräfte unverwendet versauern, ihn die Langweile plagt: die Langweile ist aber eine Art schlechtes Gewissen, welches zu Willensentschlüssen drängen soll. Leider fällt es solchen in ihren einsamen Stationen von Sterbenslangweile gedrückten Lehrpersonen viel zu selten bei, dass sie sich und ihrer unter der gleichen Geistesöde erstarrenden bäuerlichen Umgebung durch Belebung, Hebung und Regelung der Wirtshausunterhaltung aus der geistigen Versumpfung und Erstarrung heraushelfen könnten. Was hätte nicht solch ein Entschluss des Lehrers für ihn wie für seine Bauern Anregendes? Wie würde er sich täglich mit diesem oder jenem Detail des Planes beschäftigen, wie würde ihn das Gelingen eines programmmäßigen Unterhaltungsabends erfreuen, wie würden selbst die Hindernisse, welche dabei zu überwinden wären, den Reiz des Ganzen erhöhen? Aber leider werden unsere Lehrer in den Seminarien noch immer zu wenig auf das Volksthum hin-

gewiesen, um es beachten, berücksichtigen und lieben zu lernen; unsere Mittelschulen sind ja im allgemeinen gar nicht darnach angelegt, ihre Zöglinge mit der zur Ausführung ähnlicher Pläne nöthigen Energie und Selbstthätigkeit auszustatten: wird doch gerade die Ausbildung des Willens und Gemüthes so arg vernachlässigt, indem nur auf unverhältnismäßige Anpfropfung mit Wissen Bedacht genommen wird.

Es ist eine Thatsache, aus der den Lehrern an und für sich gar kein Vorwurf gemacht werden kann, dass von den 3000 Landlehrern Niederösterreichs die meisten täglich mindestens eine Stunde im Wirtshause zubringen; allerdings entbehren manche das Gastzimmer ganz, dafür widmen ihm andere wieder 3, selbst 4 Stunden des Tages. Man kann im Durchschnitte eher mehr als eine tägliche Wirtshausstunde für den Lehrer rechnen und, da die Zahl der niederösterreichischen Land-Lehrkräfte mit 3000 auch noch etwas zu niedrig gegriffen ist, rund 4000 tägliche Wirtshausstunden der Lehrerschaft Niederösterreichs annehmen. Wie gesagt: es fällt mir nicht ein, den Lehrern diese ihre freie Erholungszeit zu missgönnen oder neidisch nachzurechnen; aber dass den Lehrern selber diese 4000 täglichen Stunden keinen Genuss, sondern nur innere Öde in einer todten Umgebung bringen, während dieselbe Zeit oder nur ein Bruchtheil derselben, anregend zugebracht, die Lehrerschaft vor Verödung, Erschlaffung und Verbauerung bewahren, sie zu einer noch nie erreichten Höhe der socialen Bedeutsamkeit erheben, das Landvolk aber in einem ungeahnten Fortschritte mit mächtigem Flügelschlage einer höheren sittlichen, geistigen und Herzensbildung entgegentragen würde, — darin liegt der Vorwurf. Viertausend tägliche Stunden, was ist das für eine Macht! Viertausend tägliche Stunden, nicht Stunden eines pedantischen, todten Lehrplanes, sondern Stunden eines muthig pulsirenden Geistes- und Herzenslebens, ich möchte sagen, viertausend tägliche Gesundheitsstunden für das in geistiger Schwindsucht hinstarrende, vernachlässigte Bauernvolk!

Viertausend Stunden täglicher Verlust, müssen wir aber heute sagen. Dieser Verlust häuft sich von Tag zu Tag, und die große, riesenhafte Unterlassungssünde von heute ist morgen nicht wieder gutzumachen. Aber weiteren Unterlassungen soll so bald als möglich vorgebeugt werden. Uns erfasst dieser Gedanke mit unwiderstehlicher Gewalt: wir werden nicht aufhören, ihn immer und immer wieder der Lehrerwelt ins Gedächtnis zu rufen, wenn wir auch im einzelnen auf Widerspruch stoßen sollten, — weil wir ja im einzelnen uns auch irren werden. Die Wahrheit aber, die wir uns auf die Fahne geschrieben, ist mächtig und unbestreitbar: dass von der Lehrerwelt allein die unumgänglich nothwendige Hebung und Vermenschlichung des Landvolkes in der angedeuteten Weise ausgehen kann. Ich sage mit Bedacht „Vermenschlichung“; denn das Ziel, das wir anstreben, ist die Geltendmachung der Wahrheit und Natürlichkeit, der Gemüths- und Geistesfähigkeiten des Bauernvolkes, und dieses Ziel ist ein ganz menschliches, hat nichts Übermenschliches; und um wie viel das Landvolk in seiner heutigen Dressur hinter diesem Ziele zurücksteht, um so viel steht es eben hinter dem rein Menschlichen zurück. — Und doch ist unserer Intelligenz, die sich von diesem Landvolke das Brot langen lässt, noch nicht das Bewusstsein aufgegangen, wie viel man demselben täglich schuldig bleibt und dass dies, wie ich mich ausgedrückt habe, eine riesenhafte, tägliche Unterlassungssünde ist.

Das heutige Dorfwirtshaus ist, ganz im Widerspruche zu seiner ideellen Bedentsamkeit, der Ort, wo die Lehrer so oft verbauern, d. i. sie werden von dem Wuste der ungezügelten Volkskraft, der sie den Stempel der Cultur aufzudrücken berufen wären, mit fortgetragen. Wer kennt sie nicht, diese Figur des verbauerten Pfarrers oder Lehrers? Wer wollte ihre thatsächliche Existenz leugnen? und wer wird sich vorstellen können, dass die Bauern von einem ihnen gleich gewordenen Lehrer oder Pfarrer die Behebung eingewurzelter Culturschäden erwarten dürften?

Ich will den achtunggebietenden Stand der Lehrer nicht durch einen ungebührlichen Vorwurf verletzen; man findet überall unter ihnen den besten Willen, und sie erfüllen fast ausnahmslos ihre ihnen durch die Schulgesetze auferlegten Berufspflichten mit lobenswerter Pünktlichkeit. Das Gesetz ist aber nicht alles: es ist der mehr oder minder vollständige Ausdruck für das jeweilige Stadium der Einsicht in die gesellschaftlichen Pflichten und Bedürfnisse und des in den Herzen der Zeitgenossen lebenden Gewissens. Wer aber nur an diesem „Ausdruck“, am Buchstaben des Gesetzes, festhalten will, die fortschreitende Einsicht und das lebendige Gewissen aber über Bord wirft, der ist kein Glied mehr in der Kette des culturellen Fortschrittes und daher innerlich für den Lehrerberuf nicht mehr befähigt, wenn anders der Lehrer nicht zu einer Schreib- und Rechenmaschine erniedrigt werden soll. Solche handwerksmäßige Lehrer gibt es aber, und gerade sie haben natürlich die meiste Zeit zum — Verlangweilen. Mögen alle die wackeren Lehrer Niederösterreichs es mir verzeihen, wenn ich ihnen als exemplum horribile das Bild eines bedauernswerten Standesgenossen vorführe, wie es mir in unangenehmer Erinnerung ist. In einer rauchgeschwärzten, unfreundlichen Schenkstube, an einem grün angestrichenen Ecktische, dessen trüber Spiegel durch ein Dutzend oder mehr klebricht feuchte Ringe die gewechselten Standplätze der bereits geleerten Gläser verräth, ist dieses, der geistigen Öde ganz verfallene, Organ der Volksbildung — bis in die sinkende Nacht hinein alltäglich anzutreffen: bestimmte zwei Bauern, deren gläserne Augen und rothgefleckte Gesichter genugsam ihr Naturell kundgeben, leisten ihm treue Gesellschaft bei diesem mühevollen Werke. Den beiden Bauernkumpanen scheint es sichtlich zu behagen, dass sie die geistige Spitze der Gemeinde in ihrer Mitte haben; indes wird wenig geredet, und auch das Wenige wäre ebensogut verschwiegen. Man starrt vor sich hin, und nur die Hand, wenn sie instinctmäßig nach dem Henkel langt, oder der Wirt, wenn er mit den Gläsern ab- und zugeht, vermag durch den optischen Eindruck der Bewegung die glotzenden Augen ein wenig um die Angeln zu schieben. Und an derselben Stelle, wo der Lehrer wie ein Apostel der Armen so heilsam für das verwahrloste Landvolk wirken, wo er sich eine dominirende Bedeutung in der Entwicklung desselben erringen und ein Machthaber eigener Art sein kann, — an derselben Stelle sitzt dieser weinselige Verräther seines Berufes mit umflorten Sinnen und wird, da er in dem ärmlichen Dorfe doch noch die meisten Silbersechser bezieht, von dem pfiffigen Wirte nur als das ergiebigste Nutzwesen missbraucht, von den braveren Dorfbewohnern aber als schlechtes Beispiel, dem ein nüchterner und sparsamer Bauersmensch nicht nachahmen dürfe, still verabscheut. So kann das Versäumnis, die vernachlässigte Gelegenheit, sich und andern durch geistige Anregung zu nützen, an demjenigen sich rächen, der diese Vernachlässigung be-

geht. — Wir constatiren indessen nochmals mit Genugthuung, dass der uns hier vorschwebende Fall in unserer sittlich tadellosen Lehrerwelt sonst nirgends seinesgleichen hat.

Wenn also, wie wir nun des längeren gesehen haben, das Dorfwirtshaus so weit hinter seiner natürlichen Aufgabe, den Gästen auch geistige Anregung zu bieten, zurückbleibt; wenn es andererseits den Bauer, um sich auf Momente den häuslichen Sorgen und Quälereien zu entziehen, doch immer wieder „ins Weinhaus“ treibt: was bleibt nun übrig, als dass die fehlende geistige Anregung durch ein größeres Quantum Alkohol ersetzt wird?

Es ist wahrhaft staunenerregend, welche Masse Weines durch die Gurgel eines solchen gelangweilten Gastes rinnen kann: ich kenne Burschen, welche an einem Tage 15—17 Viertelliter von dem gemeinsten Weinpansch hinunterschütten, wenn sie das Geld dazu haben. Dadurch zerrüttet man sich die Gesundheit und den — Geldbeutel. Die mäßigen Zechen besonnener und bescheidener Städter, die mit einem Glas Weines zufrieden sind, werden von rohen Bauernburschen gar oft bespöttelt. Sind aber die großen Zechen einmal landesüblich geworden, dann darf sich ein ärmerer Schlucker überhaupt nicht mehr ins Wirtshaus wagen; thatsächlich gehen heute, soweit ich die Verhältnisse unserer n. ö. Landgegenden kenne, nurmehr die „Schwereren“, d. i. die Wolhabenderen, regelmäßiger zum Wirte; dieser muss nun bei weniger Gästen seinen vollen Nutzen herausschlagen, er muss, wie man sagt, bei ihnen „besser niederhalten“. Und die Bauernwirte sind wirklich oft ganz gewissenlos dabei; — sie suchen mit allen möglichen Mitteln so ein einzelnes Opfer an die Gaststube zu ketten, und gar mancher Bauer ersäuft sich seinen wirtschaftlichen Ruin bei seinem guten Freund Wirt.

Wäre für öftere geistige Anregung in der Wirtsstube gesorgt, dann würde der Zuspruch ein allseitiger, gleichzeitig die Zehrungskosten des Einzelnen geringer sein, und die Wirte würden, wenn sie bei bestimmten Gelegenheiten auf einen anständigeren Besuch rechnen dürften, auch einen besseren Tropfen schenken, während sie den heutigen oft so rohen Zechbrüdern mit ganz elenden Laugenessenzen den Magen waschen.

Es bliebe uns noch übrig, auf die persönlichen Eigenschaften der Dorfwirte, so wie sich dieselben im Durchschnitte darstellen, des näheren einzugehen. Aber in den angeführten Qualitäten der Wirtsstube spiegelt sich ja auch der Charakter und die Art ihres Herrn. Die Dorfwirte sind ohne alle bessere Bildung, umgeben sich aber vor ihren Gästen gerne mit dem Scheine einer solchen. Dass einer von ihnen eine durchgreifende Idee verwirklichen und die üblen Wirtshauszustände beseitigen wollte, ist nicht zu erwarten: und anstatt für solide Unterhaltungen zu sorgen, protegiren sie lieber die altgewohnten Schwärmereien, Poltereien und Saufereien, wenn sie gleich am nächsten Morgen die Glasscherben von zerbrochenen Fenstern und Trinkgeschirren zusammenkehren und die Hälfte des Reingewinnes dem Glaser ausliefern müssen.

Wir haben nun alle die Schattenseiten des Dorfwirtshauses in ein grelles Licht gerückt und die zahlreichen Schäden nachgewiesen; nur die groben Räusche ausführlich zu schildern, habe ich mir aus ästhetischen Gründen erlassen. Und nun drängt sich uns die Frage auf: Wenn die Dorfschenke so

viel Fehlerhaftes hat, wenn Pfarrer, Betschwestern, Idealisten und Hausfrauen gegen dieselbe zu Felde ziehen, der eigene Säckel der Gäste von ihr abräth, wenn die Wirte selber noch das Ihrige zur Discreditirung des Weinhauses beitragen, — wie kommt es denn, dass dasselbe noch immer fortbesteht und nicht schon längst all diesen ungünstigen Verhältnissen erlegen ist?

(Fortsetzung folgt.)

Die XXVI. allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Darmstadt.

*Bericht von Dr. **Paul Schramm**-München.*

Wenn die Pfingsten kommen mit ihrer christlich und frühlingsmäßig weichen Luft, dann ist auch das Völkchen der deutschen Schulmeister unterwegs. Diesmal strebte die Hauptwanderung dem mittleren Westen Deutschlands zu: in Darmstadt sollte zum sechsundzwanzigstenmal die große pädagogische Pfingstfeier begangen werden.

Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung hat bekanntlich eine ebenso stürmische als wechselvolle Vergangenheit. Ein Kind des lieblichen poesiereichen Thüringer Landes, war sie schon in früher Jugend Gegenstand vielfacher Verfolgung. Die politischen Regierungen träumten in den fünfziger Jahren schwere Träume und instinctmäßig witterten die Reactionäre aller Schattirungen in dem zarten Kindlein den künftigen Gegner. Und als dann kurz nach 48 jene armen, dürren Jahre Deutschland heimsuchten, wo der sogen. „christliche Staat“ der Zielpunkt aller Regierungshandlungen und der Glaube zum Princip erhoben wurde und Priester und Candidaten, Lehrer und Professoren und das ganze Heer der Staatsbeamten ex officio frömmeln musste; wo der näselnde Pietismus protegirt, die Religion Sache des Anstandes und die Legislative bedingt ward durch das Dogma: da wusste die Reaction ihren allmächtigen Einfluss auch der Emancipationstendenz des deutschen Lehrerstandes gegenüber energisch geltend zu machen. Was ein revolutionäres Jahr geschaffen, durfte die Reaction nicht sanctioniren und legalisiren. Schnell wurde die „bedenkliche“ Vereinsform cassirt und nur die harmlosere Form der „Wanderversammlungen“ gestattet. Aber selbst diese Wanderversammlungen wurden von Stadt zu Stadt getrieben und in manchem Jahre ward es ihnen schwer gemacht, ein Asyl zu finden.

Allein die zähe Ausdauer der deutschen Lehrerschaft siegte über alle Hindernisse, und im grellen Gegensatz zu früher konnte die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in den letzten zwanzig Jahren festlichen Einzug halten in Deutschlands hervorragendste Städte. Dass fortlaufend versucht wurde, ihren Ruf zu verunglimpfen, kann nicht überraschen. Die Nacht gehört zum Tag, wie der Stern zum Himmel. Erst Schatten und Licht geben ein Bild. Man macht den Lehrertagen Phrasendrescherei zum Vorwurf, ein eigensinniges Reiten auf allgemeinen vagen Principien der Theorie, einen Mangel an Logik, eine Verkennung der thatsächlichen Verhältnisse. Nun, für alle Redner der deutschen

Lehrertage möchte ich allerdings die Verantwortung auch nicht übernehmen. Es geht da eben wie bei allen großen Versammlungen. Mancher spürt plötzlich ein Stück Cicero in sich und versucht die Zuhörer auf ihre persönliche Opferwilligkeit. Aber in den Reden und Beschlüssen liegt auch nicht die Hauptstärke der allgemeinen Lehrerversammlungen. Ihre Macht beruht vielmehr in der lebhaften Anregung an möglichst vielen Punkten des Berufslebens, in der Begeisterung für die große Aufgabe der Jugenderziehung, in der Idealität. Die praktische Verwertung der gewonnenen Resultate ist dann Sache der einzelnen Landes- und Provinzialvereine.

Es ist auch nicht gelungen, die allgemeinen Lehrerversammlungen nachhaltig zu discreditiren. Im Gegentheil, sie dürfen sich mit einigem Stolze sagen, dass sie ununterbrochen ein fast aufregendes Interesse auf große Entfernungen hin zu erwirken vermögen und dass ihr Name einen lauten Weckruf für die pädagogische Thätigkeit in Deutschland bedeutet.

Und nun zur 26. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung!

Freudig überrascht betrat der Fremde die Straßen Darmstadts. Die meisten Gebäude waren festlich geschmückt. Die Vorversammlung wurde Pfingstmontag den 25. Mai zwischen 8 und 10 Uhr abends in dem Saalbau abgehalten, nachdem vorher eine Sitzung der Ausschussmitglieder stattgefunden hatte. Sie mochte von etwa 1000 Personen besucht sein und verlief, von einigen kleinen Neckereien abgesehen, in gemüthlicher Weise. Nachdem das Programm für die drei Hauptversammlungstage festgestellt war, zerstreute sich die Gesellschaft in den weiten Räumen des Saalbaues, um gruppenweise oder landsmännisch unter sich zu sein.

Die Hauptversammlungen fanden am 26., 27. und 28. Mai in dem hübsch decorirten großen Saale des Saalbaues statt, eines Etablissements in großem Stil. An nahezu 3000 Lehrer gaben sich dort am ersten Haupttage ein pädagogisches Rendezvous. Kopf an Kopf standen und saßen sie und füllten den geräumigen Saal bis in seine letzten Winkel. Die Galerien waren den Damen eingeräumt, deren meist blühende Gesichter und helle Augensterne einen farbenreichen Contrast bildeten zu den mehr oder weniger charakteristisch abgestempelten Schulmeisterphysiognomien.

An dem hinteren Ende des Saales erhob sich ein stattliches Podium mit Präsidenten-, Stenographen- und Journalistentisch. Auch dieses hatte sich bald gefüllt, und manch bekannte und liebe Gestalt tauchte unter der Schar der unerschrockenen Ritter von der Tafelrunde auf. Da sah man den verdienten Oberschulrath Berthelt aus Dresden, den liebenswürdigen Redacteur der „Allg. deutschen Lehrerzeitung“ Moritz Kleinert, den Lübecker Meier, den wackern Debbe, den tapfern Mörle, den schlagfertigen Halben und noch viele andere. Zwar fehlte auch mancher. Lange und Kehr sind in die Ewigkeit hinabgestiegen, Th. Hoffmann aus Hamburg ist krank, und der Bayer Pfeiffer ließ zum erstenmal vergeblich auf sich warten.

Es ist eine fromme Gewohnheit der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen, dass deren Theilnehmer aufgefordert werden, vor Eintritt in die Tagesordnung ein geistliches Lied zu singen. Juristen, Ärzte, Philologen, Naturforscher, Historiker unterlassen es meines Wissens. Auch in Darmstadt stärkte man sich durch dieses Mittel für die bevorstehenden Berathungen, worauf Realschuldirector Debbe-Bremen, Seminaroberlehrer Halben-Hamburg und

Oberlehrer Mörle-Gera in das Präsidium berufen wurden. Officiell begrüßt wurde die Versammlung von dem Geh. Oberschulrath Greim und dem Oberbürgermeister Ohly. Jener that es im Auftrag der obersten Schulbehörde, dieser namens der Darmstädter Bürgerschaft. Hierauf wurden die Pensa für den ersten Haupttag festgestellt: Director Debbe-Bremen sollte über die Aufgabe und Macht der Erziehung, Lehrer Ries-Frankfurt über die Simultanschule referiren.

Gegen 10 Uhr betrat der Großherzog von Hessen den Festsaal. Unmittelbar darauf begann Debbe seinen Vortrag. Ich gebe denselben in Strichen al fresco.

Wir Lehrer nennen uns mit Vorliebe Pädagogen, sehen also die Erziehung als eine Hauptaufgabe unseres Berufes an. Diese Auffassung findet auch im Volksbewusstsein ihren Widerhall, und wenn die Eltern ihre Kinder in die Schule bringen, so erwarten sie nicht nur, dass der Lehrer diese mit einer Summe von Kenntnissen ausstatte, sondern dass er sie auch in sittlicher Hinsicht fördere. Nun bestehen freilich über den Umfang und die wirkliche Bedeutung dieser Aufgabe sehr oberflächliche und theilweise ganz irrige Anschauungen. Während man von einer Seite sehr bescheidene Forderungen an die Schule stellt, macht man sie andererseits verantwortlich für jeden groben Unfug, den die Jugend verübt, oder für einzelne weit verbreitete sittliche Gebrechen. Wie gering man ihre gesammte Erziehungsarbeit beurtheilt, das hat Herr von Minnigerode am 2. Mai 1885 im preußischen Landtag ausgesprochen. Er sagte: „Ich stelle die Armeen für uns höher als die Schule, und zwar nicht nur für unsern Bestand und unsere Machtstellung, sondern wesentlich auch als erziehliches Moment.“ Da mag es denn doch wol angezeigt sein, dass aus Lehrerkreisen heraus wieder einmal Zeugnis abgelegt werde, wie die Schule ihre erziehliche Aufgabe auffasst, welche Mittel sie zur Lösung derselben anwendet, und wie sie angesichts dieser Mittel ihre Macht begrenzt.

Die Aufgabe der Schulerziehung definire ich in folgender Gliederung: Sie hat

1. die Gesundheit und normale Ausbildung des Körpers zu pflegen;
2. den Schüler mit wertvollen Kenntnissen auszustatten;
3. seinen sittlichen Willen zu kräftigen;
4. sein Gemüth für das Schöne empfänglich zu machen und
5. eine vorurtheilsfreie und lebendige Religiosität in ihm zu wecken und zu befestigen.

In diesen Punkten ist im allgemeinen die Aufgabe der Schulerziehung dargestellt, und es mag nun versucht werden, die Mittel zu besprechen, welche die Schule anwenden kann, ihre Aufgabe zu lösen. Zunächst in Beziehung auf die Gesundheitspflege. Nach dieser Seite kann die Schule weniger positiv wirken, als darauf halten, Schaden zu verhüten — Schaden zu verhüten in Bezug auf Ernährung und Kleidung des Körpers, auf Reinlichkeit, gesunde Luft und Licht im Schulzimmer, auf Anwendung der körperlichen Strafe als Zuchtmittel.

Als Erziehungsmittel für die intellectuelle Ausstattung des Schülers dient in erster Linie der Lehrstoff, der planmäßige Schulunterricht, in zweiter das Lehrmittel. Um den sittlichen Willen des Schülers zu kräftigen, müssen Unterricht und Schulzucht harmonisch zusammenwirken. Sittliche Vergehen sollen consequent bestraft werden, allein die Strafe muss zu den Vergehen logisch passen.

Welche Mittel hat die Schule, um den Sinn des Kindes für das Schöne zu wecken und zu stärken? Schön ist, was harmonisch gebildeten Menschen

allgemein gefällt. Das Schöne stellt sich uns dar in der Natur und Kunst; beide Gebiete berühren das Schulleben. Die Natur bietet uns in ihren Objecten die wertvollsten Anschauungsmittel. Sehr vortheilhaft können Schreib-, Zeichen- und Gesanglehrer den Sinn für das Schöne im Kinde fördern.

Zur Erweckung einer vorurtheilsfreien Religiosität gehört ein von religiösen Vorurtheilen freier Lehrer.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die Erziehungsmittel der Schule sich einordnen lassen unter: Unterricht, Beispiel und Zucht.

Aller Erziehungserfolg wird aber zunächst abhängig sein von der Persönlichkeit des Lehrers. Der Lehrer muss nicht nur beseelt sein von der Liebe zu seinem Berufe, er muss für letzteren auch bestimmte Anlagen und Eigenschaften besitzen. Namentlich muss er sein Ziel genau kennen und mit Gewandtheit die Mittel anwenden, welche das Ziel erreichen lassen. —

Von einer Debatte wurde abgesehen, denn das Referat sollte als Einleitungsvortrag gelten. Es bekam also Lehrer Ries das Wort, um ein Votum der 26. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Gunsten der Simultanschule zu veranlassen. Er suchte der Frage zunächst eine culturhistorische Seite abzugewinnen, indem er ausführte: Die Geschichte der abendländischen Culturvölker weist lange Zeiträume auf, in denen der Schwerpunkt alles geistigen Lebens unbestritten in der Beschäftigung mit religiösen Fragen lag: Kunst, Wissenschaft und Politik wurden beherrscht von der Theologie — sie war Königin. Diese Zeiten sind unwiederbringlich dahin. Aus der alles beherrschenden Königin ist eine coordinirte Schwester geworden. Ja, Wissenschaft und Kunst sind heutzutage geradezu an Stelle der Theologie getreten und haben einzelne Culturaufgaben derselben übernommen.

Nun weiß ich recht gut, wie wenig von Kunst und Wissenschaft im eigentlichen Sinne in der Schule und insbesondere in der Volksschule Raum finden kann. Aber verfechten muss ich doch den Satz, dass die Erziehung auf keiner Stufe, auch nicht auf der untersten, in bewussten Gegensatz treten darf zu der modernen, sittlich berechtigten Culturentwickelung. Ein solcher Gegensatz liegt aber scharf und unversöhnlich ausgesprochen in der Forderung, dass sämmtliche Unterrichtsfächer gelehrt werden sollen in confessioneller Färbung. Dieser Forderung folgen, das heißt die Mehrheit des Volkes betrügen um die Früchte eines hundertjährigen Befreiungskampfes, heißt die Jugend in einen feindlichen Gegensatz stellen zu dem modernen Culturleben. Ich verlange eine Schule, in welcher die weltlichen Unterrichtsfächer grundsätzlich so gelehrt werden, dass Angehörige jeder Confession unbedenklich daran theilnehmen können.

Mit der culturhistorischen Seite der Frage steht in innigstem Zusammenhang die staatliche, bezw. die nationale. Schon die Kaiserin Maria Theresia erklärte die Schule für ein politicum, und der preußische Gesetzgeber sah in ihr eine Veranstaltung des Staates. Beeinflusst von solchen Anschauungen erweitert sich der Polizei- und Rechtsstaat zum paritätischen Staat, der als solcher die Bildung des Volkes zum Staatsprincip erhebt und gleichzeitig die Kirche in seinen Dienst stellt, indem er den Religionsunterricht als einen unveräußerlichen Theil der Volkserziehung in sein Programm aufnimmt.

Dieser letztere Schritt war ebenso bedeutsam als folgenschwer. Zweifellos waren dabei staatsmännische und rein praktische Rücksichten zunächst maßgebend gewesen. Bekanntlich beherrschte in den letzten Decennien des 18. Jahr-

hunderts der „Josephinismus“ nicht nur die katholischen Universitäten und Staatsregierungen, sondern auch die protestantische Philosophie und Staatswissenschaft. In jener Zeit, wo sich Geistliche und Laien auf Seite des Staatsgedankens stellten, konnten die Regierungen die Aufnahme des Religionsunterrichts als obligatorischen Theil ihres Erziehungsprogramms unbedenklich decretiren. Dazu trat für sie eine Summe praktischer Erwägungen. Das Elementarschulwesen war fest verwachsen mit der Kirche, nicht nur in den Functionen des beiderseitigen Personals, sondern auch im Bewusstsein des Volkes. Es blieb nichts übrig, als dass sich die Staatsregierungen an das geschichtlich Gewordene, an das Gegebene anlehnten und die Geistlichen als die äußeren, den Religionsunterricht als die inneren Säulen des Volkserziehungswesens hinstellten. Damit war denn auch die confessionelle Gestaltung desselben überall entschieden. Aber: tempora mutantur. Nahezu alle hier in Betracht kommenden Verhältnisse haben sich seit jener Zeit radical verändert. Alle Momente, welche vor etwa hundert Jahren die geistliche Schulaufsicht und die confessionelle Trennung der Schuljugend erklärlich, ja nothwendig erscheinen lassen, finden wir in der Gegenwart nicht wieder. Geistliche Schulaufsicht als Princip und confessionelle Trennung der Jugend sind zu Anachronismen geworden. Man täuscht sich, wenn man meint, das niedere Volk habe kein Verständnis dafür, dass heute Confessionsschulen in grellem Widerspruch stehen zu dem staatlichen Charakter des Schulwesens in einem paritätischen Staat. Nichts so sehr hat gehindert, dass das Volk die Schulen als weltliche Anstalten ansehen und achten gelernt hat, als die confessionelle Trennung der Schuljugend und die principielle Betrauung der Geistlichen mit der Schulaufsicht. Dass dem Staate selbst daraus eine Schmälerung seiner Autorität erwachsen muss, ist nur naturgemäß.

Für Deutschland insbesondere erscheint die confessionelle Scheidung der Jugend noch bedenklicher aus nationalen Erwägungen. Nachdem man das Reich politisch geeinigt, sollte man auch der Schule nicht eine Organisation geben, die geradezu ein Protest gegen diese Einigung ist. Niemals noch ist der nationale Gedanken aufgetreten in confessionellem Gewande; immer nur ist er groß geworden an der interconfessionellen freien Wissenschaft. Das ist für den Sehenden genug, und ich fasse meine Ansicht über diese Seite der Frage zusammen in den Satz: Die Simultanschule ist eine politische und nationale Nothwendigkeit.

Ich komme nunmehr zu der im engeren Sinne pädagogischen Seite der Simultanschulfrage.

Wer dem Streit mit einiger Aufmerksamkeit gefolgt ist, der weiß, dass die Freunde der Confessionsschule gerade hier mit ostentativem Siegesbewusstsein Posto gefasst haben. Zunächst wird die versöhnende Wirkung der Simultanschule bestritten. Man sagt, durch die Trennung beim Religionsunterricht werde das Bewusstsein der confessionellen Verschiedenheit erst recht geweckt. Es ist wahr, dieses Bewusstsein bleibt auch in der Simultanschule bestehen; aber neben ihm entwickelt sich doch auch jenes andere Bewusstsein, dass die Jugend eben nur in confessioneller Beziehung verschieden, in allen übrigen Dingen aber eins sei. Umgekehrt wird durch die Confessionsschule dem einzig Trennenden eine Wichtigkeit beigelegt, die jede Lebensgemeinschaft als unmöglich, ja als schwere Gefährdung des Seelenheils erscheinen lässt.

Die irenische Wirkung der Simultanschule wird ferner zu bestreiten gesucht mit dem Hinweis auf Beispiele von Verletzungen des religiösen Gefühls der Kinder durch Äußerungen andersgläubiger Lehrer. Aber damit wird doch nur die an und für sich verständliche Forderung begründet, dass zu Simultanschulen auch Simultanseminare gehören. Übrigens scheint man nicht zu bedenken, dass durch solche Beispiele nur eine Gefahr offenbar wird, welche die Confessionsschulen durch ihre Abgeschlossenheit gewöhnlich verdecken.

Mit vielem Eifer wird auch das Raisonnement ins Feld geschickt, dass die Schulerziehung nur eine Ergänzung der Familienerziehung sei. Das Haus trage aber mit verschwindenden Ausnahmen ein bestimmtes confessionelles Gepräge — folglich habe es auch die Schule zu tragen. Nun ist aber Thatsache, dass das confessionelle Element im Familienleben, zumal bei den besser Gebildeten, eine sehr untergeordnete Rolle spielt, und besser wol dürfte es sich empfehlen, dass sich die Schule gerade aus dieser Erwägung in religiösen Dingen indifferent verhalte.

Es wird ferner behauptet, der Simultanschule fehle es an einem einheitlichen geistigen Mittelpunkt. Insofern darin der in jüngster Zeit vielfach ausgesprochene und vertheidigte pädagogische Grundsatz Ausdruck findet, es müsse ein bestimmtes ethisches Unterrichtsfach im Mittelpunkt des Interesses stehen und seinen Geist gleichsam strahlenförmig über alle anderen ausgießen, so will ich nur kurz sagen, dass ich diese psychologisch tiefsinnig sein sollende, thatsächlich aber recht mechanische Mittelpunkterei ganz entschieden perhorrescire. Ich kenne nur einen Mittelpunkt der Schule: den Geist des Lehrers, das Bildungsideal, das er im Herzen trägt. Und wenn ich dies Ideal nennen soll: es ist die Bildung zur Humanität. Wer aber meint, dies Ideal lasse sich auch durch die Confessionsschule verwirklichen, der täuscht sich. Wie der Staat nicht blos durch seine Gesetze, sondern durch seine ganze Verwaltung und Organisation erziehend auf seine Bürger wirkt, so beeinflusst auch die Schule den Geist von Lehrer und Schüler nicht allein durch Lehre und Unterricht, sondern durch ihre ganze Organisation. Überdies ist es geradezu eine Forderung der Sittlichkeit, dass jede Epoche ihre Ideale auch in den entsprechenden Formen zu verwirklichen suche. Wer in der That von der wissenschaftlichen Selbstständigkeit der Pädagogik überzeugt ist, der muss fordern, dass ihre Unabhängigkeit von confessionellen Dogmen auch in der Organisation des Unterrichtswesens zum entsprechenden Ausdruck gelange. Solange die Erziehungskunst ihre letzten Ziele nur auf confessioneller Basis erreichen kann, wird sie mit Recht die Magd der Theologie sein. Darum glaube ich sagen zu dürfen: Die Simultanschule ist endlich auch eine pädagogische Nothwendigkeit.

In der Discussion, die sich über diesen Vortrag entspann, wendete sich Director Dr. Veith-Frankfurt gegen den zweiten Theil der Ausführungen des Referenten, und Gymnasialdirector Dr. Becker-Darmstadt opponirte hauptsächlich der dritten These. Dagegen fand Herr Ries in dem Generalschulinspector Jost-Paris einen warmen Anwalt. Eine Abstimmung über die aufgestellten Thesen wurde seitens der Versammlung abgelehnt; dagegen erklärte sich dieselbe mit den Darlegungen des Referenten im allgemeinen einverstanden.

(Fortsetzung folgt.)

Deutsche Culturarbeit in Österreich.

*Von **Franz Schlinkert-Wien.***

Erfreulich ist es zu sehen, wie allerorten in den deutschen Gauen Österreichs sich Bildungsbestrebungen regen. Wir durchleben eine ernste Zeit, einen großartigen Werdeprocess; alte Formen und Systeme stürzen, ohne dass sofort ein sicherer Ersatz hierfür geboten wird; nichts scheint im Staatsleben dauernden Wert zu besitzen. Mitten in diesem drängenden Gewirre neu auftauchender Schlagwörter, Principien und Parteigruppirungen ist es der deutsche Geist, der Einkehr hält, um nach den Gründen der misslichen Lage zu forschen. Und da kann nicht lange der Zweifel obwalten, dass namentlich deshalb so wenig Festigkeit und Zielbewusstsein in den Bewegungen unserer Zeit liegt, weil breite Schichten des Volkes, dessen Lebensinteressen auf dem Spiele stehen, sich fern halten von der Erfüllung ihrer staatsbürgerlichen Pflichten oder sich von falschen Richtungen beeinflussen lassen, indem ihnen die nöthige Bildung mangelt, ihr Erkenntnisvermögen zu wenig geläutert, ihr Wollen zu wenig fest ist.

Von diesen Erwägungen war auch Herr Hermann Hoppichler geleitet, als er im Vereine mit den Herren Andre Bittinger, Lehrer in Uttendorf (Oberösterreich), Ernst Langhans, Buchdruckereibesitzer in Ried (Oberösterreich), und Baron Schwarz-Senborn in Wien eine Versammlung von Bildungsfreunden einberief, welche am 15. September v. J. in Aussee (Steiermark) unter dem Titel „Erster Volksbildungstag" statt hatte. Unter den Theilnehmern waren die verschiedensten Berufskreise vertreten: Professoren, Lehrer, Landwirte, Gewerbtreibende, Kaufleute, Ärzte und auch ein Geistlicher. Es waren der Versammlung von Hoppichler folgende 10 Berathungsthesen vorgelegt worden:

1. Die Lage des Volkes deutscher Nation in den deutsch-österreichischen Provinzen, insbesondere des Ackerbau und Handwerk treibenden Volks-Großtheiles auf dem Lande — und die Anstalten zu dessen geistiger Bildung und Entwickelung auf dem Lande.

2. Was thut noth vor allem, um von der Bevormundung der clerical-feudalen Partei unser Volk zu befreien und den gesunden Sinn und die Charakterfestigkeit zu bewahren und zu befördern in den Landgemeinden, mit Rücksicht darauf, dass der persönliche Umgang der Priesterschaft mit der Volksmasse auf dem Lande und die Beredsamkeit es ist, wodurch man das Landvolk an sich zieht, geistig verkrüppelt, ausbeutet und bildungsfeindlich macht.

3. Wie soll gesetzlich vorgesorgt werden, um die jungen Leute von 12—18 Jahren auf dem Lande (wo die Volksmasse lebt) geistig zu bilden und wirtschaftlich tüchtig heranzuziehen; und was soll der Dorf- und Markt-Schullehrer über die Kinderschulung hinaus thun, um veredelnd und belehrend einzuwirken, wozu er gesetzlich verpflichtet sein soll, und woran er nicht gehindert werden darf.

4. Was haben die Volksbildungsfreunde und -Vereine zu thun, um ihren Mitmenschen auf dem Lande besonders: Gemeinsinn, staatsbürgerliche Begriffe und Erkenntnis vom Werte der Geistesbildung nnd Sinnes- wie Gemüthsveredlung als Mittel zum wirtschaftlichen Aufschwunge und gemeinnützigen Wirken — verständlich zu machen nnd deutsche Tugendhaftigkeit zu verbreiten in den Dörfern und Marktorten.

5. Wie kann die Landgemeindevorstehung, der Ortsschulrath uud die Bezirksschulbehörde einwirken und gesetzlich verhalten werden dazu, dass die Volksmasse auf dem Lande geistig veredelt und wirtschaftlich gehoben werde auf dem Wege der Belehrung in Versammlungen, mündlich und schriftlich in den Dörfern und Marktorten.

6. Was soll geschehen, um die Lehrer in den Pädagogien so zu bilden, dass sie nicht blos für Kinderunterricht, sondern auch für die jungen erwachsenen Leute sich als Volksschullehrer in der That nützlich zu machen vermögen und eingreifen können, um Bildung und Gemeinsinn zu verbreiten im Landvolke.

7. Welche Geld- und Lehrmittel sind erforderlich, um in Dörfern und Marktorten belehrend und veredelnd für das praktische staatsbürgerliche Leben zu wirken und den Bauern und Gewerbsleuten zu Hilfe zu kommen mit Rücksicht auf die Lehrer und auf die Unterstützung von Bildungsfreunden.

8. Welche volkswirtschaftliche Vorkehrungen hat der Landtag zu treffen, um praktische Erfolge für den Bauern- und Gewerbestand zu schaffen zur Hebung des Gemeinsinnes und Volkswolstandes auf dem Lande in der Volksmasse.

9. Wie könnten die bestehenden verschiedenen Vereine für das Schul- und Volksbildungswesen vereinigt werden, um sich zielbewusst im verstärkten Maße segensreich zu gestalten für die Hebung der Volksbildung, besonders in den Dörfern und Marktorten für die Volksmasse mit Rücksicht auf den deutschen Volksstamm.

10. Sollen die Ortsgruppen des Deutschen Schulvereins in Wien nicht veranlasst werden, auch die Volksbildung zu fördern, — anstatt nur Geldsammelstellen in den Gemeinden vorzustellen — und die Scheidewand zu durchbrechen, welche zwischen Aufklärung und Unbildung in unserem Volke besteht und Freiheit und Fortschritt deutscher Zunge einschränkt, weil der persönliche wolwollende Verkehr zwischen Gebildeten und zu wenig Gebildeten fehlt, — endlich die Verbreitung der Volksaufklärung auf dem Lande vieles zu wünschen übrig lässt, daher die Clerical-Feudalen unser Volk in seiner Masse beherrschen können.

Der sechste Theil der Erwachsenen in Oberösterreich kann weder lesen noch schreiben! — Mündlich muss also eingewirkt werden durch Vorträge; die Geistlichen kennen und üben concurrenzlos dieses Mittel! —

An der über diese Vorlage eröffneten Debatte betheiligte sich in hervorragender Weise Herr Baron Schwarz-Senborn, welcher bemerkte, dass bei

Besprechung des Fortbildungswesens das wirtschaftliche praktische Moment viel zu wenig ins Auge gefasst werde. Er weist auf die Bestrebungen des Auslandes hin, welche darauf abzielen, die Bildung zu vertiefen. Er erwähnt hier des „Bayrischen Landesvereines für Volkserziehung", der „Deutschen Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung" in Berlin, welche im Jahre 1883 eine Einnahme von 138820 Mark auswies und für 20000 Mark Volksschriften vertheilte. In der Schweiz gebüre das größte Verdienst den „Gemeinnützigen Vereinen". Auch in Italien finden wir in neuerer Zeit bemerkenswerte Leistungen auf dem Gebiete des Volksbildung. „Frankreich", führte der Redner aus, „besitzt die Société Franklin in Paris, welche bereits über ein Vermögen von mehr als 1 Million Francs verfügt; diese hat seit 5 Jahren 1462 Freibibliotheken gegründet und mit Genehmigung des Kriegsministers in allen Casernen Soldatenbibliotheken aufgestellt. Ein eigenes „Journal des bibliothèques populaires" wirkt in diesem Sinne. Ebenso segensreich bethätigt sich die „Société philotechnique" durch Vorträge, öffentliche Prüfungen, Abendunterricht u. s. w. Die Stadt Paris stellt überhaupt zu populären Abendvorträgen und Lehrcursen stets ein Local sammt Beleuchtung und Beheizung unentgeltlich zur Verfügung. In allen Gemeindehäusern der 20 Pariser Bezirke sind große Freibibliotheken aufgestellt, die bereits 800000 Francs an Wert haben und für deren Erhaltung und Erweiterung für nächstes Jahr 900000 Francs bestimmt sind; auch Musikalien werden hier gratis ausgeliehen. Überall in Frankreich ist es auch der niedere Clerus, der französische Pfarrer, der in seinem Besitze dem Landmanne eine Musterwirtschaft als Vorbild bietet, während bei uns wol mannigfach vom Gegentheil die Rede ist.

In England werden fabelhafte Summen für Volksbildunganstalten, Freibibliotheken und Vorträge ausgegeben. Die englischen Volksbildungsanstalten „Atheneen" wirken mit einem jährlichen Aufwande von 4—5 Millionen Gulden.

In Amerika erfährt das Fortbildungsschulwesen Förderung durch die verschiedenen, großartigen, von Menschenfreunden gegründeten Bildungsanstalten, so z. B. das Cooper Institut, die Astor Library in New-York u. a. m., das Peapody-Institut in Baltimore, die Franklin-Institution in Philadelphia, die Howard-Institution in Boston u. a. m. In welch großartiger Weise in Amerika für Volkserziehung und -Bildung gesorgt wird, dafür liefert der Ende Februar 1884 vom Parlamente in Washington neuerlich votirte Betrag von 95 Millionen Dollar (also mehr als 200 Millionen Gulden) zur weiteren Verbesserung und Vermehrung der Volksschulen einen neuen sprechenden Beleg." Redner weist sodann hin auf die anerkennenswerten Zwecke des „Österreichischen Volksschriftenvereines", des „Gemeinnützigen Vereines in Wien", des „Deutschen Vereines zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse" in Prag, des „Oberösterreichischen Volksbildungsvereins", des „Steiermärkischen Volksbildungsvereines"; trotzdem könne man sich der Erkenntnis nicht verschließen, dass für Volkserziehung und Volksbildung in Österreich noch viel zu wenig geschehen ist, wenn man bedenkt, was andere Staaten hierin geleistet haben. Schließlich stellt Herr Baron Schwarz-Senborn fünf Anträge, welche auch angenommen wurden; diese Anträge gehen dahin, dass 1. an das hohe Ministerium für Cultus und Unterricht die Bitte zu richten sei, dem Fortbildungsunterricht erhöhte Beachtung und Fürsorge zu widmen, und die baldmöglichste Einführung obligatorischer Fortbildungsschulen im Anschlusse an die Volks-

schule anzubahnen, inzwischen aber das freie Fortbildungswesen thatkräftigst zu fördern und zu unterstützen; 2. beim hohen Landtag in Linz zu petitioniren, er möge für Oberösterreich eine entsprechende Zahl tüchtiger Wanderlehrer für allgemeine und gewerbliche Bildung auf Landeskosten bestellen; 3. die k. k. Landwirtschaftsgesellschaft in Linz zu ersuchen, die geeigneten Schritte zu thun, um das in andern Kronländern bereits bestehende Institut der landwirtschaftlichen Wanderlehrer auch in Oberösterreich einzuführen; 4. die Ärzte und Apotheker auf dem Lande einzuladen, in ihren Kreisen öffentliche, gemeinfassliche Vorträge aus der Naturwissenschaft und Gesundheitspflege zu halten; 5. die alpinen und touristischen Vereine aufzufordern, durch die Vereins-Zeitschriften, sowie in den Wochen- und Monatsversammlungen des bevorstehenden Winters an ihre Mitglieder das Ersuchen zu stellen, bei ihren Excursionen theils durch Verbreitung guter populärer Volksschriften, theils — besonders an zu Ausflügen ungünstigen Regentagen — durch Vorträge bildend und aufklärend unter dem Landvolke zu wirken.

Herr Hoppichler wies in einem zur Verlesung gebrachten Schriftstücke auf die hohe Bedeutung und Wirksamkeit des gesprochenen Wortes hin. Zur Deckung der Kosten für Vorträge und Fortbildungscurse sollen über Aufforderung der Bezirksschulbehörden die Volksfreunde, die Gemeinden, der Landesausschuss Beiträge gewähren.

Auch Verfasser dieses behandelte in einem Elaborate die Bildungszustände unter dem Landvolke und erörterte, wie dieselben namentlich durch Organisation von Bildungsvereinen verbessert werden könnten.

Die Versammlung nahm die von Herrn Hoppichler vorgeschlagene Resolution an, welche dahin abzielte, dass dem Fortbildungsunterricht von Seite aller berufenen Organe und Bildungsfreunde die größte Sorgfalt zu widmen sei und auch öffentliche Vorträge unter den Bauern zu veranstalten seien.

Schließlich wurde gleichfalls über Antrag Hoppichlers ein Appell an das deutsche Volk in Österreich gerichtet, welcher dasselbe auffordert, mitzuhelfen bei der Anbahnung eines besseren Volksunterrichtes.

Hierauf wurde der Volksbildungstag geschlossen, nachdem noch der Antrag des Herrn Baron Schwarz-Senborn, dass die Männer, welche sich an demselben betheiligt hatten, unter dem Titel: „Freier Bund zur Hebung der Volksbildung in Oberösterreich“ weiterwirken mögen, angenommen worden war.

Bezüglich der Ausführung der Beschlüsse des Volksbildungstages sei hier nur vorläufig erwähnt, dass bereits beim Landtag von Oberösterreich um Bestellung einer entsprechenden Zahl tüchtiger Wanderlehrer für allgemeine und gewerbliche Bildung petitionirt worden ist; die clericale Majorität des Landtages beschloss jedoch — Übergang zur Tagesordnung.

Der nächste Volksbildungstag soll dieses Jahr 1885 in Mauerkirchen (Oberösterreich) gelegentlich der Enthüllung des Vierthaler-Denkmals stattfinden.

Wenn auch das Resultat des Volksbildungstages namentlich mit Rücksicht auf die wünschenswerte positive Arbeitsleistung nicht in jeder Richtung befriedigt, so muss doch anerkannt werden, dass es durch diesen und die eventuell nachfolgenden Volksbildungstage den Bildungsfreunden (besonders auch ländlichen Kreisen) ermöglicht wird, sich zusammenzufinden und gegenseitig

Ideen auszutauschen. Eine Sammlung all dieser Elemente zu gemeinsamer, planmäßiger Arbeit, zu wechselseitiger Aushilfe und Unterstützung ist über alles wünschenswert, und wird gewiss von günstigen Folgen begleitet sein.

Dieses Frühjahr hatte in Krems eine Versammlung statt, bei welcher die Satzungen des zu gründenden Volksbildungsvereines berathen wurden. Zunächst kam über Anregung des Herrn Prof. Dr. Stingl aus Krems die Frage zur Sprache, ob es unter den gegenwärtigen Verhältnissen nicht eine Zersplitterung der nationalen Kräfte bedeute, wenn sich ein Verein constituire, dessen Zwecke theilweise auch durch den „Deutschen Schulverein" gefördert werden könnten. Dem gegenüber wies Franz Schlinkert aus Wien darauf hin, dass die Ziele des neu zu gründenden Vereines doch andere seien als jene des „Deutschen Schulvereines", der aus dem nationalen Bewusstsein herausgewachsen ist, indes der Volksbildungsverein durch Erziehung und Bildung dieses Bewusstsein in den noch theilnahmslosen Schichten der Bevölkerung wecken und stärken werde, und so indirect den Schulverein fördern müsse. — Hierauf wurde in die Berathung der Satzungen eingegangen, und der Zweck des Vereins folgendermaßen präcisirt: „Zweck des niederösterreichischen Volksbildungsvereins ist Hebung der geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Bildung des Volkes, besonders Förderung der deutsch-nationalen Erziehung." Als Mittel zur Erreichung dieser Ziele sollen unter anderem dienen: Errichtung und Unterstützung von Fortbildungsschulen; Veranstaltung belehrender Vorträge und veredelnder Unterhaltungen; Verbreitung von populären Schriften etc. An der Debatte betheiligte sich auch Baron Schwarz-Senborn aus Wien, der namentlich auf die vorbildlichen Bildungsbestrebungen im Auslande hinwies und zur Unterstützung des neuen Unternehmens in Niederösterreich einen namhaften Betrag spendete. — Nach Fixirung der Statuten wurde die Versammlung geschlossen.

Mit dem niederösterreichischen Volksbildungsverein ist eine Institution geschaffen, die wir schon im 5. Jahrgange, Heft 11 des „Pædagogium" als wünschenswert bezeichneten.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Pestalozzi und die Philanthropisten.

Von H. Morf-Winterthur.

Die Philanthropisten hatten ihre Blütezeit so ziemlich hinter sich, als Pestalozzi mit seinen pädagogischen Versuchen auftrat und allgemeines Aufsehen erregte; und doch waren die Häupter jener Reformen, Basedow ausgenommen, im nämlichen Jahrzehnt mit Pestalozzi geboren, Wolke und Barth 1741, Salzmann 1744, Trapp 1745, Campe 1746. Im Alter stand also jener ihnen gleich oder ging ihnen nur wenig nach. Dass er — von der Errichtung einer Armenschule 1774—1780 abgesehen — erst so spät in eine öffentliche Wirksamkeit trat oder treten konnte, hat seinen Grund in den politischen und socialen Verhältnissen der Republik Zürich vor 1798. Die ca. 11,000 Einwohner der Hauptstadt beherrschten die ca. 152,000 Bewohner der Landschaft und übten harten Druck aus. Handel, Gewerbe, die Betreibung wissenschaftlicher Berufsarten waren dem Landbewohner scharf verboten. Seine Schulen waren nach Pestalozzis Bezeichnung „künstliche Erstickungsmaschinen". Dieser, obgleich auch ein Bürger der Hauptstadt, stellte sich auf die Seite des Volkes, wollte ihm aufhelfen, namentlich auch durch bessern Unterricht. Er beklagte die Rechtlosigkeit im Lande; „in dem Grade," sagt er, „als diese groß ist, nimmt auch die sittliche Abstumpfung zu, und wenn die Folgen des Verderbens sichtbar werden, so wirft man die Schuld auf diejenigen, die verdorben worden sind, und nicht auf diejenigen, so sie verdorben haben. Wir sind dem Ebenbild Gottes im Menschen, unseren Brüdern, mehr schuldig. Oder ist unser Herz todt, dass wir nicht mehr sehen, nicht fühlen die Seele, die in dem Sohne unseres Knechtes lebt und mit uns nach der ganzen Befriedigung ihrer Menschheit dürstet? Nein, der Sohn der Elenden, der Verlorenen, Unglücklichen, ist nicht dazu da, blos um das Rad zu

treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger emporhebt. Nein! dafür ist er nicht da. Missbrauch der Menschheit, wie empört sich mein Herz!"

Während die „Gnädigen Herren" das Wesen ihrer Regierungsweise dadurch richtig zu charakterisiren glaubten, dass sie sagten: „Der arbeitsame und redliche Landmann ist stets ein vorzüglicher Gegenstand unserer gnädigen Huld gewesen," bezeichnet Pestalozzi dieselbe kurz und treffend als ein „Verscharren des Rechts in die Mistgrube der Gnade".

So ward Pestalozzi selbstverständlich von den Regierenden bitter gehasst; man ließ ihn nicht aufkommen.

1798 war für die Schweiz ein rechtes Fegjahr. Es brachte derselben in wenig Wochen eine totale Umgestaltung ihres Staatswesens im Sinne der Gleichberechtigung aller. Dieses Jahr theilt das Leben und die Wirksamkeit Pestalozzis in zwei scharf geschiedene und verschiedene Abschnitte. Derjenige vor der Staatsumwälzung war für ihn eine schwere und sehr herbe Zeit: die des erfolglosen Ringens, der Verkennung und Verhöhnung, der trostlosen Aussicht, mit dem mächtigen unbefriedigten Drange, für das zu wirken, was er als seine Lebensaufgabe erkannte, mit der klaren Einsicht in das, was noth thue und allein helfen könne, ins Grab steigen zu müssen.

Das Jahr 1798 gab ihm und seinen Bestrebungen — er zählte freilich schon 52 Jahre — plötzlich Raum und stellte Personen an die Spitze der Landesverwaltung, die mit ihm und seinen Ideen sympathisirten. So ging er durch Nacht zum Licht. „Ich will Schulmeister werden," sagte er und rief dem Volke zu: „Ich habe dein Zurückstehen, ich habe dein tiefes, dein tiefstes Zurückstehen gesehen und mich deiner erbarmet! Liebes Volk! ich will dir aufhelfen. Ich habe keine Kunst, ich kenne keine Wissenschaft und bin in dieser Welt nichts, gar nichts, aber ich kenne dich, ich gebe dir, was ich durch die ganze Mühseligkeit meines Lebens nur für dich zu ergründen imstande war. Ich ruhe nicht, bis ich es Narren und Schurken unmöglich gemacht habe, à leur aise mit der armen Jugend länger als Lehrer in Verhältnis zu treten und in niedern Schulen Schulmeister zu sein."

Die Philanthropisten hatten also ihr Werk schon gethan, als dieser Schulmeister von Gottes Gnaden auftrat.

Den Anstoß zu der pädagogischen Bewegung, die wir mit dem Namen Philanthropismus bezeichnen, gab Bernhard Basedow aus Hamburg — geb. 1723, † 1790 — durch seine 1768 veröffentlichte

„Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wolfahrt", die bei dem überall gefühlten Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf diesem Gebiet ein allgemeines und werkthätiges Interesse erweckte. „Der Hauptzweck der neuen Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten."*) Derselbe wird vorzüglich durch Mittheilung „gemeinnütziger Kenntnisse", durch Einführung in die reale Welt erreicht. Der Unterricht soll nach dem Bedürfnis des täglichen Lebens bemessen werden. Nicht Ideen, sondern Sachen. Das Alterthum kann darin dem Schüler nichts bieten; es hat nicht, was die Gegenwart erfordert. Das Lernen muss so leicht als möglich gemacht werden. Verdruss und Anstrengung sind der Jugend möglichst zu ersparen. Die Lernenden werden auch nicht einmal durch Verweise genöthigt. Die Arbeit wird, wo es angeht, in Spiel verwandelt.

Da alles Lernen nur auf das praktisch Brauchbare, soweit es zur Gründung einer angenehmen Existenz nöthig ist, ausgeht, so war auf diesem Boden weder mit religiösen Dogmen, noch mit lateinischen und griechischen Vocabeln viel zu machen. Mit Kunst und Poesie war auch nicht viel anzufangen. Daher der Ausspruch Campes, der Erfinder einer guten Spinnmaschine habe für das Wol der Menschheit mehr gethan, als Homer mit all seiner Poesie. — Die Sachkenntnis muss aber auf Anschauung gegründet sein. Sind die Objecte nicht in natura beizubringen, so sollen gute Abbildungen an ihrer Statt dem Schüler vorgewiesen werden.

Basedows Meinung nach besteht der Hauptübelstand des Unterrichtes seiner Zeit im Mangel einer Schulbibliothek, d. h. „der ganzen erwünschten Folge von Lehrbüchern, welche in dem Unterricht von der Kenntnis des Alphabets an bis in die akademischen Jahre ein zur Weisheit und Tugend gerade fortlaufender Leitfaden sein können. Eine solche kleine Schulbibliothek muss erst errichtet werden. Sie hat zwei Fächer: das Elementarwerk zum Nutzen der Jugend vor dem 15. Jahre, da es noch nicht bestimmt ist, ob sie dem Studiren gewidmet sei; und die hinzukommenden Lehrbücher der Wissenschaften für die Studirenden bis an das akademische Alter. Ich entschließe mich jetzund zur Besetzung „des ersten Faches".

Er verlangt nun die Beihilfe der „Vermögenden," um diesen Plan zu verwirklichen. Weltliche und geistliche Fürsten eiferten mit Pri-

*) S. Methodenbuch von Basedow, 3. Aufl. S. 24.

vaten in Zusicherung von Beiträgen. Bald stand die Summe von 15,000 Thalern zu seiner Verfügung.

1774 erschien das langersehnte Elementarwerk in 4 Bänden zum Preise von 4 Thalern ohne die Abbildungen; diese (100 Chodowieckische Kupfer) kosteten 8 Thaler. — Der Preis des Werkes schon beweist, dass es nicht für das Volk geschrieben war, wie überhaupt Basedow gar nicht an eine Verbesserung des Volksschulwesens dachte. Er sagt ausdrücklich: „Meine Anschläge und meine Schularbeiten sind nur für die gesitteten Stände, von den Prinzen an bis an die Kinder der Handelsmänner oder angesehenen Künstler, diese mit eingeschlossen. Der weltliche Unterricht des großen und schätzbarsten Haufens aber muss nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stand angemessene und sehr wenige Erkenntnisse haben. Sie müssen aber aus dem ganzen Vorrath, welcher für die höheren Stände gehört, sehr sorgfältig gewählt sein, und diese Wahl kann vor dem Dasein des ganzen Vorrathes weder angestellt noch von andern beurtheilt werden“ *).

Dem Elementarwerk, dem pädagogischen Normalbuch, folgte dann bald auch die Gründung einer Musteranstalt der neuen Pädagogik. Am 27. December 1774 wurde das Philanthropin zu Dessau eröffnet.

Neben dem Sachunterricht fand jedoch auch die lateinische Sprache ihren Platz, einerseits weil man sonst keine Zöglinge erhalten hätte, anderseits weil Basedow dieselbe wieder zur Verkehrssprache erheben zu können vorgab. Darum ist das Elementarwerk auch in lateinischer Sprache erschienen.

Ebenso fand der Religionsunterricht seine Stelle im Lehrplan. Ein Vater, sagt Basedow, sei im Schoße seiner Familie weit sicherer, wenn die Seinen Religion haben und mit Scheu vor Gott seine Vergeltung erwarten; ferner genieße ein „Religionist“ mehr Ehre und Zutrauen als ein „Irreligionist“; auch sei bei innerem Zwist niemand glückselig, nur durch Tugend werde die Harmonie ermöglicht. Die Religion sei zwar nicht das erste und einzige Mittel, die Jugend auf den Weg der Tugend zu bringen. „Man kann und muss ihre Herzen durch den sichtbaren Einfluss der meisten Tugenden in die Wolfahrt für dieselben einzunehmen suchen.“ Aber doch ist die Klugheit und Sorgfalt, mit der man die Kinder zu einem

*) Der edle Freiherr von Rochow — geb. 1734, † 1805 — allein sucht die Volksschulen seiner Herrschaft im Sinne der Philanthropen umzugestalten und einzurichten.

thätigen Glauben an Gott als an einen künftigen Vergelter des Guten und Bösen bringen kann, das sicherste und schnellste Mittel zur Beförderung der Tugend."

Das Philanthropin erhielt sich, unter wechselndem Geschick, 19 Jahre. Die Direction wechselte oft. Wolke, der erste, thätigste und unverdrossenste Gehilfe Basedows, war lange Zeit die Hauptstütze. Auch andere tüchtige Kräfte wirkten zeitweise mit. Ich erinnere an die Namen Simon, Schweighäuser, Mochel, Olivier, Salzmann, Campe, Matthison. Die Auflösung des Philanthropins aber, bemerkt Schlosser, ward für die deutsche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erste Cultur von Asien gewesen sein soll. Die Lehrer von Dessau zerstreuten sich nach allen Gegenden und wendeten Basedows Ideen jeder nach seiner Art an. Das Philanthropin zu Marschlins (Schweiz), das zu Heidesheim, die Militärschule zu Colmar (unter Pfeffel), Wolkes vielseitige Wirksamkeit, die Erziehungsanstalten von Campe und Trapp, die Privatpensionen von Feder, Olivier, Spazier, die Töchterschule von Carolina Rudolphi und so viele andere kleine Institute, die das Schild aushängten: Hier ist auch ein Philanthropin!, vor allen aber die Anstalt zu Schnepfenthal, die heute noch blüht, sind lauter nahe oder entfernte Wirkungen des Philanthropins zu Dessau.

So hatte das Auftreten Basedows und seiner Genossen wolthätige und weitreichende Folgen. Das Aufsehen, das sie erregten, machte nicht nur Fürsten und Staatsmänner, Väter und Mütter, sondern auch die Männer der Wissenschaft auf ein Gebiet aufmerksam, dessen Wichtigkeit man über kleinlichen Dingen fast vergessen hatte.

Die Philanthropisten selber machten ernstliche Versuche, ihre Ansichten in ein Ganzes zu bringen und die Pädagogik danach umzugestalten. So entstand das 16bändige „Revisionswerk" unter Campe's Leitung. Trapp suchte in dem „Versuch einer Pädagogik" die einzelnen Vorschläge auf feste Grundsätze zurückzubringen, in ein System zu ordnen. Klarheit und Consequenz sind ihm nicht abzusprechen. Er gehört überdies zu den bündigsten Apologeten der Schule gegen die Angriffe Rehbergs und anderer. Auch ist er ihr akademischer Vertreter, indem er als Professor in Halle über Pädagogik las.

Basedow und seiner Schule gebührt im weiteren das nicht geringe Verdienst, wieder auf die Nothwendigkeit körperlicher Er-

ziehung hingewiesen zu haben.*) Schon in Dessau wurde nach dieser Richtung viel gethan; aber erst Gutsmuth's, der Erzvater des Turnunterrichtes, führte in Schnepfenthal die Gymnastik als eigentlichen Lehrgegenstand in die Schule ein.

Und endlich ist nicht zu vergessen, dass in der philanthropistischen Schule, wenn man von Weisses Versuchen absieht, die Kinderliteratur, worin Campe eine große Fruchtbarkeit entwickelte, ihren Anfang nimmt.

Also Anregung und Förderung nach vielen Seiten; selbst bleibende Resultate. Ja, die Philanthropisten lebten der festen Überzeugung, auf dem Gebiete der Jugendbildung die Hauptsache für immer festgestellt zu haben; so dass nur etwa in Nebendingen noch Verbesserungen möglich seien.

Zu ihrer nicht geringen Verwunderung und nicht gerade angenehmen Überraschung trat nun mit Beginn des neuen Jahrhunderts ein als Volksschriftsteller längst bekannter und berühmter Mann mit der Behauptung auf, der „europäische Schulwagen müsse umgekehrt und auf ein anderes Geleise gebracht, der Unterricht, was bisher durchaus nicht geschehen sei, den ewigen Gesetzen unterworfen werden, nach denen der menschliche Geist sich entwickelt“, und machte sich anheischig, die Führerschaft zu solchem Ziel zu übernehmen. Der Mann fand rasch Glauben und Zutrauen. Er redete aber auch in seinem Buche: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, wie einer, der Gewalt hat. Er stellte sich auf eine höhere Warte, auf einen ganz andern Standpunkt als die Philanthropisten.

Sein erstes Thun in Stanz und Burgdorf ging darauf aus, die Gesetze zu erforschen, nach denen die moralischen, intellectuellen und physischen Kräfte des Kindes sich entwickeln. Er nannte das das „Pulsgreifen der Natur“. Er konnte darum weder in Stanz noch anfangs in Burgdorf einen Gehilfen brauchen. Keiner hätte ihn verstanden. Selbst sonst einsichtigen Männern wie Businger, Zschokke, kam das Treiben des „guten Pestalozzi“ zweck- und ziellos vor. Sein zweites Streben hatte zum Zweck, die Erziehungs- und Unterrichtsmittel diesen Entwickelungsgesetzen gemäss zu gestalten, worin seine Gehilfen ihn trefflich unterstützten. Als er 1801 das oben er-

*) Trapp hat in seinem „Versuch einer Pädagogik“ bereits ein, wenn auch kurzes, Capitel mit der Überschrift: „Von der Gesundheit.“ S. S. 443 ff.

wähnte Buch schrieb, hatte er nach beiden Richtungen schon schöne Ziele erreicht und er konnte zum Zweifler sagen: Komm und siehe!

1. Als ersten Fund und obersten Grundsatz aller Erziehung und alles Unterrichtes stellt er die Anschauung an die Spitze alles pädagogischen Thuns. „Ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt; nur die Anerkennung des Grundsatzes, dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können, wird uns von der Schwindelköpferei des Volksunterrichtes, von dem Maulwaschen, befreien."

„Jede Lehre, jede Definition hat für das Kind nur insofern wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit großer umfassender Klarheit bewusst ist. Da, wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung mangelt, da lernt es blos mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen wird. Hinc illae lacrymae!"

„Alle Vorstellungen, die nicht auf einem Hintergrund von Anschauungen beruhen, haben die sichtbare Folge, dass das, was die Kinder heute aufnehmen, sich nach einigen Tagen wieder aus der Seele verliert. Die Kenntnis muss wie von selbst aus der Anschauung herausfallen."

„Jede Lehre, die durch Menschen dictirt, explicirt, analysirt wird, welche nicht übereinstimmend mit den Gesetzen der Natur reden und denken gelernt haben; und so wieder jede Lehre, deren Definition den Kindern wie ein Deus ex machina in die Seele gezaubert, oder vielmehr wie durch Theater-Souffleurs in die Ohren geblasen werden muss, wird, soweit sie diesen Gang geht, nothwendig zu einer elenden Komödianten-Bildungs-Manier versinken. Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafen gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so schattenhafter träumen, als die Worte groß und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Wesen aufgepfropft worden sind."

„Schwämme wachsen beim Regenwetter schnell aus jedem Misthaufen; auf gleiche Weise erzeugen anschauungslose Definitionen ebenso schnell eine schwammige Weisheit, die aber am Sonnenlicht sehr schnell sterben und den heiteren Himmel als das Gift ihres Daseins erkennen muss. Die Anschauung umfasst nicht blos die sinnliche,

äußere Wahrnehmung, sondern auch die ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur meiner Seele unzertrennbar sind. Jede That der Liebe, Aufopferung, Treue, die das Kind im Vaterhause, in seiner Umgebung erlebt, jede Handlung der Frömmigkeit, welche seiner Wahrnehmung und seinem Gefühl nahe tritt, gehört ins Gebiet der Anschauung. Der Glaube muss durch den Glauben und nicht durch das Wissen des Geglaubten, das Denken muss durch das Denken, und nicht durch das Wissen des Gedachten oder der Gesetze des Denkens, die Liebe muss wieder aus dem Lieben und nicht durch Wissen und Kennen des Liebenswürdigen und der Liebe selber, die Kunst aus dem Können und nicht aus dem tausendfachen Gered über das Können hervorgebracht werden. Das ist der Rückschritt auf den wahren Organismus der Menschennatur in der Entfaltung unserer Kräfte. Alle noch so schulgerechten Begriffsentwickelungen von Tugenden, vom Glauben, von der Liebe erzeugen weder Glauben, noch Liebe, noch irgendeine Tugend, sondern führen zu eitel Maulbraucherei darüber.“

2. „Zur Anschauung muss sich aber die **Anschauungskunst** gesellen.“ „Vom bloßen Bewusstwerden des Eindrucks schreitet man durch geordnete Stufen zur bestimmten, klaren, deutlichen Erkenntnis. In solcher Führung liegt die Anschauungskunst. Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar der Ausgangspunkt, auf welchem die Kettenfolge der Mittel, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, gebaut werden muss, und es ist offenbar, dass das letzte Ausreifen des Zieles alles Unterrichts, die Deutlichkeit eines jeden Begriffes, ebenso wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängt. Es ist der veredelten Kunst an der Hand der Natur möglich, alles Schwankende in der menschlichen Anschauung zur bestimmtesten Wahrheit zu erheben, die Anschauung selber zum Werke des Verstandes zu machen; der lebendigen Anschauungskraft die Kraft meiner Vernunft beizufügen; die Wiederherstellung der lebendigen Anschauungskraft noch mit der erhabensten Lehre meines Geschlechts, mit der untrüglichen Wahrheit, zu vereinigen.“ Und wo die Anschauung als Grund und absolutes Fundament alles Unterrichtes anerkannt ist, da wird sich auch die durch den ganzen langen Unterricht fortdauernde Forderung der Veranschaulichung, d. h. die Forderung, dem Schüler alle Vorstellungen und Begriffe, die nicht aus unmittelbarer Anschauung hergeleitet werden können, durch die unmittelbar gewonnenen anschaulich zu machen, von selbst ergeben.

3. „Mit der Anschauung muss sich das **Wort** verbinden.

Dadurch, dass man mit psychologischer Kunst Sprache an die Anschauung knüpft, ist diese erst zur Klarheit zu bringen. Erst durchs Wort, das die Sache geistig durchdringt, wird sie auch Eigenthum des Geistes. Ruht das Verständnis zuvörderst auf Anschauung, so erhebt es sich durch das Wort zum höhern innern Schauen. Doch soll das mit der Anschauung verbundene Wort ein bestimmtes sein, etwas Ganzes bestimmt sagen. Was angeschaut und erkannt worden, soll in klarer Rede von den Kindern ausgesprochen und so lange geübt werden, bis es ihnen so geläufig ist, wie das Vaterunser und die heiligen zehn Gebote." In richtiger weiterer Ausdeutung dieser Forderung fügt der verständnissvollste Interpret Pestalozzi's bei: „Da hat der tiefblickende Psycholog und Pädagog ein großes, nicht streng genug zu befolgendes Wort gesprochen. Nur dadurch, dass man die Schüler so anhält, erweckt man ihre Selbstthätigkeit. Das ist tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers. Die Lehrer, die an der Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es gibt. Unselige Manier, die Schüler todt zu sprechen. Aus der Schule eines solchen Lehrers gehen denkscheue, das todte Wissen überschätzende Menschen hervor. Nur in einer Schule, wo der Lehrer rüstig und treffend fragt, die Schüler frisch und richtig antworten, wo Suchen und Finden, Aussprechen und Darstellen von Seite des Schülers, wo Denken und Leben und nicht der Tod herrscht, ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung. Ich habe einen Lehrer gekannt, der in manchen Stunden des lebendigsten Unterrichts nicht zehn Sätze sprach, die Schüler dagegen hunderte. Das war ein echter Pestalozzi-Jünger!"

„Aber", sagt Pestalozzi weiter, „dieses Reden muss Frucht selbsteigener Anschauung und geistiger Thätigkeit sein. Das Reden ohne Anschauung macht die Menschen zu anmaßlichen Narren; es tödtet den Geist der Wahrheit und löscht die Kraft der Selbstständigkeit im Menschengeschlecht aus. Durch unsere Buchstabenlehre löschen wir in uns selber die letzte Spur des Flammengriffels aus, womit die Natur ihren Geist in unseren Busen prägen will. Das Leben und die Wahrheit der ganzen Natur, die unser Dasein umschwebt, worin Gott unserm Geist die ursprünglichen Bildungsmittel geboten, gehen in den Buchstaben unter."

„Ich bin durch Erfahrung überzeugt, das Fundament unsers Schulirrthums, das Sprachverderben, unser einseitiges Maulbrauchen muss zuerst zum Tod gebracht und ins Grab gelegt werden, ehe es möglich sein wird, durch Unterricht und Sprache wieder Wahr-

heit und Leben in unserem Geschlecht hervorzubringen. Lieber Freund! Werden mich die Menschen auch hierin misskennen? Werden auch hierin wenige sein, die mit mir wünschen, dass es mir gelinge, dem rasenden Zutrauen auf leere Worte, das unser Zeitalter entmannet, Ziel und Damm zu setzen, Wort und Schall in den Vorstellungen der Menschen gewichtlos zu machen und der Anschauung dasjenige Übergewicht im Unterricht zu verschaffen, das ihr vor Wort und Schall so sichtbar zugehört?“

4. Eine weitere Forderung drückt Pestalozzi also aus: „In einem jeden Fach soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus stufenweise der Entwickelung des Kindes gemäß fortgeführt, d. h. in psychologische Reihenfolgen gebracht werden.“

„Jede einzelne Kraft des Menschen, erläutert er, wird wesentlich nur durch das einfache Mittel des Gebrauchs naturgemäß entfaltet.“

„Der Mensch entfaltet das Fundament seines sittlichen Lebens, die Liebe und den Glauben, nur durch die Thatsache der Liebe und des Glaubens naturgemäß. Hinwieder, der Mensch entfaltet das Fundament seiner Geisteskraft, sein Denken, nur durch die Thatsache des Denkens naturgemäß. Und so entfaltet er die äußeren Fundamente seiner Kunst- und Berufskräfte, seine Sinne, Organe und Glieder nur durch die Thatsache ihres Gebrauches naturgemäß.“

„Auch wird der Mensch durch die Natur jeder dieser Kräfte in sich selbst angetrieben, sie zu gebrauchen. Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuß will gehen, die Hand will greifen. Aber ebenso will das Herz glauben und lieben, der Geist will denken. Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb, aus dem Zustande ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft sich zu erheben, die unausgebildet nur als ein Keim der Kraft und nicht als die Kraft selbst in uns liegt.“

„Aber so wie beim Kind, das noch nicht gehen kann, die Lust zum Gehen sich mindert, wenn es bei seinen ersten Versuchen auf die Nase fällt, so mindert sich die Lust zum Glauben, wenn die Katze, gegen die es das Händchen ausstreckt, es kratzt, und das Hündchen, das es anrühren will, es anbellt und ihm die Zähne zeigt. Hinwieder mindert sich die Lust, seine Denkkraft thatsächlich durch ihren Gebrauch zu entfalten, in ihm nothwendig, wenn die Mittel, durch die man es denken lehren will, seine Denkkraft nicht reizend ansprechen, sondern mühselig belästigen

und eher einschläfern und verwirren, als aufwecken und in Übereinstimmung unter sich selbst beleben."

„Es gibt also nothwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfang und Fortschritt des Kindes genau Schritt halten soll. Ich sah bald, die Ausforschung dieser Reihenfolgen in der ganzen Umfassung der menschlichen Erkenntnisse und vorzüglich in den Fundamentalpunkten, von denen die Entwickelung des Geistes ausgeht, sei der einzige und einfache Weg, jemals zu wahren, unserer Natur und unseren Bedürfnissen genugthuenden Schul- und Unterrichtsbüchern zu gelangen. Ich sah bald ein, dass es in der Verfertigung dieser Bücher wesentlich darauf ankommen müsse, die Bestandtheile eines jeden Unterrichts nach dem Grade der steigenden Kräfte der Kinder zu sondern und in allen Fächern mit der größten Genauigkeit zu bestimmen, was von diesen Bestandtheilen für jedes Alter des Kindes passe, um ihm nichts von dem vorzuenthalten, wozu es ganz fähig, anderseits es mit nichts zu beladen und mit nichts zu verwirren, wozu es nicht ganz fähig ist. Die Natur allein führt uns unbestechlich zur Wahrheit. Je mehr ich ihrer Spur folgte, mein Thun an das ihrige anzuketten suchte und meine Kräfte anstrengte, ihrem Schritte Fuß zu halten, desto mehr erschien mir dieser Schritt unermeßlich; aber ebenso die Kraft des Kindes, ihr zu folgen. Ich fand nirgends Schwäche, als in der Kunst, zu benützen, was da ist, und in mir selber, insofern ich führen wollte, wo nicht zu führen, sondern nur aufzuladen ist auf einen Wagen, der von sich selbst geht."

„Aber der Gegenstand des Erkennens hat an sich selbst auch eine Bestimmtheit, eine Ordnung. Diese soll nicht weniger beachtet werden, als die gesetzmäßige Entwickelung des Kindes. Der Unterricht darf also weder dem Organismus des Geistes noch der in der Sache liegenden Unterscheidung Gewalt anthun. Dies sind die Angeln, auf denen sich alle wahre Methodik bewegt. In solcher Gestaltung des Unterrichts sind Natur und Kunst aufs innigste vereinigt."

„Lieber Gessner. Wie wol wird mir in meinem Grabe sein, wenn ich es dahin bringe, Natur und Kunst im Volksunterricht so innig zu vereinigen, als sie jetzt gewaltsam in demselben getrennt sind." *)

---

*) Und er hat sie vereinigt. Heute scheint uns die Fundamentalforderung: Beginn bei den Elementen und Aufbau in psychologischen Reihenfolgen —



Die anderen Fundamentalforderungen Pestalozzi's kann ich nur kurz berühren.

5. „Auf jedem Punkt soll man so lange stehen bleiben, bis der betreffende Unterrichtsstoff des Schülers selbsterworbenes freies geistiges Eigenthum ist."

„Durch das geduldige Ausharren auf den ersten Punkten werden bei den Kindern Fundamente von Einsichten und weiteren Fortschritten gelegt, die auf keine andere Weise erzielt werden können." „Ich glaubte im Anfang, erzählt der Gehilfe Buss, das zu lange Verweilen auf einem Punkt halte die Kinder zu sehr auf; als ich aber die Vollkommenheit einsah, zu der Pestalozzi seine Kinder in den ersten Anfangspunkten ihrer Übungen brachte, erschien mir das Springemachen zum erstenmale in einem nachtheiligen Licht und erzeugte in mir den Gedanken, dass, wenn man mich in den ersten Anfangspunkten so lange und so fest angekettet hätte, ich dadurch in den Stand gekommen wäre, mir für das Weiterschreiten zu den höheren Punkten selbst helfen zu können."

6. „Man soll nicht anlehren, dociren, sondern entwickeln, den Schüler selbstthätig suchen und finden — nicht erfinden — machen."

7. „Nicht der Erwerb von Kenntnissen ist der Hauptzweck des Elementarunterrichts, sondern die Entwickelung und Stärkung der geistigen Kräfte."

„Diese Kräfte können freilich nur an einem gegebenen Stoff, an etwas Positivem geübt werden; mithin hat ihre Ausbildung von selbst Kenntnisse und Fertigkeiten zur Folge; aber die Aneignung derselben ist Mittel, nicht Zweck."

8. „Dem Wissen soll sich das Können, der Kenntnis die Fertigkeit anschließen."

---

als selbstverständlich. Vor Pestalozzi kannte man sie nicht. Dass auch die Philanthropisten in diesem Fall waren, ersieht man aus Basedows Elementarwerk und dessen Methodenbuch. Auch Trapp weiß nichts davon. Seine Abschnitte über den Unterricht kennen als Leitstern bei der Anordnung desselben nur die „Glückseligkeit". Schon in Burgdorf gelang es Pestalozzi mit mehr oder minder Geschick, den Unterricht in der Anschauung, in der Sprache, im Rechnen, in der Form- und Größenlehre, im Zeichnen etc. nach diesen Naturgesetzen zu organisiren. Das ist Pestalozzi's großes Verdienst, dass er die Willkür des Lehrens und Lernens aus dem Unterricht entfernt hat. Er hat für immer dargethan, dass derselbe keine wahre Einsicht eröffnen kann, wenn er die nothwendige Stufenfolge von Processen — vom Anschauen und Empfinden durch das Vorstellen zu deutlichen Begriffen —, die der Geist zu durchlaufen hat, nicht beachtet.

„Man muss von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte, welche die Grundlagen auch der complicirtesten menschlichen Fertigkeiten enthalten, ausgehen. Schlagen, tragen, werfen, stoßen, ziehen, drehen, ringen, schwingen etc. sind die vorzüglichsten einfachen Äußerungen unserer physischen Kräfte. Unter sich selbst wesentlich verschieden enthalten sie, alle gemeinsam und jede für sich, die Grundlage aller möglichen, auch der complicirtesten Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufe beruhen. Daher ist es offenbar, dass das ABC der Fertigkeiten von frühen, aber psychologisch gereihten Übungen in diesen Fertigkeiten überhaupt und in jeder einzelnen besonders ausgehen muss. Der Landmann z. B. soll dahin gebracht werden, dass er nicht für jedes Brett, das gehobelt, den Tischmacher, und für jeden Nagel, der in die Wand hineingeschlagen werden sollte, den Schmied und den Schlosser mit einem Hammer und einer Zange in sein Haus kommen lassen muss, sondern imstande ist, so etwas mit einem eigenen Hobel zu hobeln und allfällig einen krummen Nagel auf seinem eigenen Feuerherd glühend zu machen und auf einem kleinen Hausambos selber wieder gerad zu schlagen. Europens Volk aber genießt in Rücksicht auf die Bildung zu den Fertigkeiten, die der Mensch bedarf zu einer guten Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten, auch keine Spur eines öffentlichen und allgemeinen Regierungseinflusses; es genießt in keinem Stück eine öffentliche Bildung zu Fertigkeiten, ausgenommen zu dem Menschenmord, dessen militärische Organisation alles verschlingt, was man dem Volke oder vielmehr was das Volk sich selber schuldig ist. Das Volk Europas ist vaterlos und elend; die meisten von denen, die ihm nahe genug stehen, um ihm helfen zu können, haben immer etwas ganz anderes zu thun, als daran zu denken, was sein Heil sei." — „Ich darf diese Lücke nicht unberührt lassen; es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten."

9. „Das Lernen sei nicht ein Spiel, sondern Arbeit; jedoch fröhliche, heitere, reizvolle Selbstbethätigung."

10. „Die Zeit des Lernens ist nicht die Zeit des Urtheilens, der Kritik."

„Ich bin nicht dafür, das Urtheil der Kinder über irgendeinen Gegenstand vor der Zeit scheinreif zu machen, sondern vielmehr dafür, dasselbe so lange als möglich zurückzuhalten, bis sie jeden Gegenstand, über den sie sich äußern sollten, von allen Seiten und unter allen Umständen ins Auge gefasst und mit den Worten, die das Wesen

und die Eigenschaften desselben bezeichnen, unbedingt bekannt sind. Der Zeitpunkt des Urtheilens geht erst mit der Vollendung des Lernens, er geht mit der Reifung der Ursachen an, um derentwillen man urtheilt und urtheilen darf; ich glaube, jedes Urtheil, das bei dem Individuum, das es ausspricht, innere Wahrheit haben soll, muss aus einer umfassenden Kenntnis so reif und vollendet herausfallen, wie der gereifte Kern vollendet, frei und gewaltlos von selbst aus der Schale fällt. Mensch! so wie du in jeder physischen Reifung das Resultat der gänzlich vollendeten Frucht in allen ihren Theilen erkennest, also achte kein menschliches Urtheil für reif, das dir nicht als ein Resultat einer in allen Theilen vollendeten Anschauung des zu beurtheilenden Gegenstandes ins Auge fällt; achte im Gegentheil jedes Urtheil, das vor einer vollendeten Anschauung bei einem Menschen reif scheint, für nichts anderes als für eine vom Baume abgefallene, wurmstichige und darum reif scheinende Frucht. Die Wahrheitsamphibien wissen nichts von diesem Reifen."

11. „Der Verkehr zwischen Erzieher und Zögling, insbesondere die Schuldisciplin soll von der Liebe getragen sein."

„Durch Schelten, Schlagen, Demüthigen bis zur Muthlosigkeit wecke und stärke man des Kindes Kräfte nicht. Durch angstvolle Aufregung der Phantasie, durch Befangenheit des Gefühls könne man das Gute nicht bewirken. Strafe bessere selten. Herzliche Liebe, ermunternde Theilnahme brächten ganz andere Früchte. Je schwächer das Kind an sittlicher und geistiger Kraft, je bedürftiger solcher Leitung. Wenn man des Kindes engen Horizont stets mit Drohwolken umlagere, könne der Menschensinn und die rechte Lebensfreudigkeit nicht erwachen. Wer den Muthwillen, die Unbesonnenheit, die Flüchtigkeit der Jugend für Bosheiten und nicht für natürliche Folgen der Unerfahrenheit ansehe, behandle, tauge nicht als Erzieher.

12. „Der nach den Entwickelungsgesetzen der menschlichen Natur organisirte Unterricht ist zugleich Erziehung."

„Ein solcher erreicht den höchsten Zweck, den der Unterricht haben soll: Veredlung der Gesinnung, Stärkung des Willens zum Guten; er schafft inneren Reichthum, erfasst hebend und bessernd den ganzen Menschen und gibt seinem Leben und Streben eine höhere Weihe. Die Idee der Elementarbildung fordert in ihrem ganzen Umfange die Unterordnung der Ansprüche unserer thierischen Natur unter die höheren Ansprüche des inneren göttlichen Wesens, Unterordnung des Fleisches und des Blutes unter den Geist."

13. Für die sittlich-religiöse Bildung, die er den „Schluss-

stein seines ganzen Systems" nennt, weist Pestalozzi in ähnlicher Weise den naturgemäßen Gang, wie für die physische und intellectuelle. Mit geweihtem, das Herz eines jeden tief ergreifenden Wort spricht er von der Bedentung, dem Wesen und der Heiligkeit derselben.

Diese Darlegungen — das Höchste und Erhabenste, was je über Religion gesagt worden — haben nichts gemein mit der banausischen Sprache, welche die Vortheile aufzählt, die ein „Religionist" vor einem „Irreligionist" voraus habe. Pestalozzi will Reinigung und Heiligung des Herzens und kennt keine Nützlichkeitsgründe dafür.

Nach all dem Gesagten will Pestalozzi keine Standeserziehung, keine Standesschulen, sondern Menschenerziehung, Menschenschulen. Er kennt keine „gesitteten Stände", für die man zuerst und allein sorgt, keinen „großen Haufen", den man, wenn gut Glück will, später auch noch in etwas bedenken kann. Er kennt nur Menschen; „der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur; dieselbe Menschlichkeit blüht in allen Herzen, dieselbe Seele ebbet und flutet in allen, die vom Weibe geboren; in allen herrschen dieselben Entwickelungsgesetze; die Natur kennt keine Stände." Da die Armen, die Geringen zugleich die Vernachlässigten, Verwahrlosten und Verschupften waren, deren Bildung zur Menschlichkeit nicht einmal gewollt wurde, so eiferte Pestalozzi in heiligem Zorn gegen deren Hintansetzung und kämpfte mit ergreifender Wärme für deren unbestreitbares Anrecht an dieselbe menschliche Ausbildung. „So weit", sagt er, „als ich den Volksunterricht kenne, kommt er mir wie ein großes Haus vor, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist. In dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten; wenn sie Gelüste zeigen, etwas thierisch in dasselbe hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen einen Arm oder ein Bein, das sie dazu brauchen könnten, provisorisch entzwei. Im dritten wohnt dann eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den oberen das gleiche Recht hat; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man bohrt in derselben denen, die auch nur den Kopf aufzuheben wagen, um zu dem Glanz des obersten Stockwerkes hinaufzugucken, noch gewaltsam die Augen aus."

„Die Kräfte und Anlagen der Menschennatur gehen nur durch die Kunst einer genugthuenden Entfaltung und Ausbildung in Fertigkeiten

hinüber, die geeignet sind, dem Menschen im gesellschaftlichen Zustand die Fähigkeit zu verschaffen, sie auf eine Weise zu gebrauchen und anzuwenden, die dem armen eigenthumslosen Mann im Lande durch ihre Folgen als ein Ersatz des für ihn verloren gegangenen Antheils an dem freien Abtrag der Erde dienen und von ihm dafür angesehen werden kann. Der Anspruch an genugsame Mittel zur Entfaltung und Ausbildung dieser Kräfte ist also unbestreitbar sein bürgerlich gesellschaftliches Recht. Der Kunstzustand der Civilisation hat ohne die Anerkennung dieses Rechtes der Armen keine rechtliche und keine menschliche Basis.“

„Die Christus-Religion unterwirft den Besitz des Eigenthums unbedingt dem Gesetze der Liebe, die ein Christ dem andern als seinem Bruder schuldig ist. Der christliche Begriff des Eigenthums ist ein mit den Ansprüchen der Noth und der Leiden der Mitmenschen eigentlich belasteter Besitzstand. Wie groß und von welcher Art das Eigenthum des Christen auch sein mag, er ist im Gefolg der christlichen Ansicht desselben verpflichtet, dem armen eigenthumslosen Mann, den die Vorsehung ihm nahe gestellt, mit der Gabe, die er empfangen hat, auf eine Weise zu dienen, wie er, wenn er selbst arm und eigenthumslos wäre, besonders in Rücksicht auf die Ausbildung der Anlagen und Kräfte, die er zu seiner Selbsthilfe von Gott empfangen, wünschen würde und wünschen müsste, dass ihm gedienet würde. Der Christ weiß, und es liegt tief im Geiste der Fundamentalansichten seiner Religion, dass Gott, der die erhabenen Anlagen der Menschennatur allem Volk gegeben und keinen Stand davon ausgeschlossen, nicht will, dass sie in irgendeinem Individuum, noch viel weniger in irgendeinem Stand verloren gehen, sondern in allem Volk das Leben erhalten. Der wahre Christ sieht die Handbietung, die er dem armen eigenthumslosen Manne im Lande diesfalls ertheilt, selber als einen Gottesdienst und als eine Handlung der Nachfolge Christi an.“

„Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren, ich kenne keine, aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern und der verlassenen und der Verwilderung preisgegebenen Kraft der Armen und Schwachen im Lande die Zugänge der Kunst, die die Zugänge der Menschlichkeit sind, eröffnen und, wenn ich kann, den Verhack anzünden, der Europas niedere Bürger in Bezug auf Selbstkraft, die das Fundament aller wirklichen Kunst ist, weit hinter die Bar-

baren von Süden und Norden zurücksetzt, indem er mitten in der Windbeutelei unserer gepriesenen allgemeinen Aufklärung zehn Menschen gegen einen von dem Recht des gesellschaftlichen Menschen, von dem Recht, unterrichtet zu werden, oder wenigstens von der Möglichkeit, von diesem Recht Gebrauch machen zu können, ausschließt.“

„Möge dieser Verhack hinter meinem Grabe in lichterloher Flamme brennen. Jetzt weiß ich wol, dass ich blos eine schwache Kohle in feuchtes, nasses Stroh lege, — aber ich sehe einen Wind, und er ist nicht mehr ferne, er wird die Kohle anblasen, das nasse Stroh um mich her wird sich allmählich trocknen, dann warm werden, dann sich entzünden, dann brennen. Ja, Gessner, so nass es jetzt um mich her ist, es wird brennen, es wird brennen!“

(Schluss folgt.)

Christenthum und modernes Denken.

*Von Conrector **H. Loeck**-Grimmen.*

Enthält die christliche Religionslehre geoffenbarte ewige Wahrheit? Und wenn sie solche Wahrheit enthält — ist Versöhnung des modernen Denkens mit dieser Wahrheit möglich? — Dies sind die Fragen, denen die folgenden Blätter gewidmet sein mögen.

I.

Es gibt, wie eine geistige Fortbildung einzelner Menschen, so auch eine geistige Fortbildung der Menschheit, so auch der christlichen Menschheit, auch auf religiösem Gebiete; und das heutige Denken in der christlichen Kirche ist von dem Denken früherer Zeiten ebenso verschieden, wie das Denken eines in seiner geistigen Entwickelung fortgeschrittenen einzelnen Menschen verschieden ist von seinem früheren Denken. Diese Verschiedenheit zeigt sich besonders in der abnehmenden Abhängigkeit von Autoritäten, in der zunehmenden Selbstständigkeit im Urtheil. Man will nicht mehr und kann nicht mehr in solcher Weise, wie vordem, sich in seinen religiösen Überzeugungen durch Autoritäten beeinflussen, leiten und bestimmen lassen; man hat auf anderen Gebieten die Kraft seines Denkens erprobt und vertraut nun dieser Kraft seines Denkens auch auf religiösem Gebiete; man will nun auch auf religiösem Gebiete seinem eigenen selbstständigen Urtheile folgen und nicht Autoritäten.

Das ist das moderne Denken auf religiösem Gebiete; und dies moderne Denken hat zum Bezweifeln und Leugnen dessen geführt, was den Gläubigen als geoffenbarte ewige Wahrheit gilt. Dies moderne Denken wird in der christlichen Kirche immer allgemeiner, und so auch die aus diesem Denken hervorgehenden religiösen Zweifel. Es ist aber mit diesen intellectuellen religiösen Zweifeln, die in dem modernen Denken ihre Ursache haben, etwas anderes als mit den religiösen Zweifeln, die in der menschlichen Schwachheit und Sündhaftigkeit ihre Ursache haben.

Wie selbstständig auf anderen Gebieten mancher Gläubige unserer Zeit denken mag — auf religiösem Gebiete ist er abhängig von Autorität, sei es von der Autorität von Geistlichen oder der Apostel oder wessen sonst. Der Gläubige folgt seinen Autoritäten, weil er sie als Autoritäten anzuerkennen vermag und daher die religiösen Lehren derselben ihm zu religiösen Überzeugungen werden können; und weil er sich in diesen religiösen Überzeugungen glücklich fühlt, so folgt er seinen Autoritäten gern. So fühlt sich der Gläubige frei und selbstständig; aber es ist dies nicht die Freiheit und Selbstständigkeit, welcher die christliche Kirche zustrebt. Frei und selbständig fühlt sich auch das seinen Autoritäten aufs Wort glaubende Kind. Das Kind glaubt es ohne weiteres, dass es einen Vater im Himmel habe; es bedarf dazu nur ihm entgegengebrachter Liebe. Diese Liebe ist für das Kind gleichsam der Beweis dafür, dass es einen Vater im Himmel habe; einen andern Beweis dafür verlangt es nicht. So kann durch Einwirkung auf das Gemüth das Kind zu religiösen Überzeugungen geführt werden; so kann die Mutter durch ihre Liebe dem Kinde Autorität auf religiösem Gebiete werden; und das Kind kann der Autorität weiter folgen und auch in Erfahrungen Bestätigung der religiösen Lehren finden. — Die christliche Kirche ist nun zwar über ihre Kindheit hinaus; aber die Abhängigkeit von Autoritäten, obschon immer mehr schwindend, dauert immer noch fort, bis die christliche Kirche zu der wahren Selbstständigkeit eines — völlig Erwachsenen, eines — Mannes gelangt ist. Und — die christliche Kirche befindet sich auf dem Übergange zu dieser Selbstständigkeit, obwol immer noch ein großer Theil derselben — in der zweiten Hauptentwickelungsperiode der christlichen Kirche stehend — in der Weise für Einwirkungen auf die Phantasie — und durch diese auf das Gemüth — empfänglich ist, dass es ihm noch möglich ist, im Glauben an die überlieferten religiösen Lehren zu verharren.

Es hängt zusammen mit der Kontinuität der Entwickelung der

christlichen Kirche, dass es gleichzeitig zweierlei Denken in der christlichen Kirche gibt: ein Denken, bei dem es noch möglich ist, die religiösen Lehren als Wahrheiten anzuerkennen, und ein anderes, das moderne Denken, bei dem das nicht mehr möglich ist. Jenes Denken gehört im Grunde genommen der Vergangenheit, dieses der Zukunft an; da aber in der Gegenwart sich Vergangenheit und Zukunft berühren, so findet sich beiderlei Denken in der Gegenwart.

Das moderne Denken verlangt Beweise — Beweise, wie sie die Gläubigen nicht beizubringen vermögen. Auch was die Gläubigen aus dem Bereiche ihrer Erfahrungen als Erweise der Wahrheit der religiösen Lehren anführen können, sind keine Beweise für den modern denkenden Nichtgläubigen.

II.

Rechte Beobachtung und klares und consequentes Denken führen zu Wahrheiten. Man ist auf diesem Wege zu Wahrheiten über die uns umgebende Außenwelt gelangt; und die naturwisssenschaftliche Forschung führt zu immer weiteren Aufschlüssen über die Außenwelt.

Neben ;dieser Außenwelt gibt es eine Innenwelt. Durch rechte Beobachtung und klares und consequentes Denken ist man auch zu Wahrheiten über diese Innenwelt gelangt; und die psychologische Forschung führt zu immer weiteren Aufschlüssen über diese Innenwelt, das Gebiet der Seele.

Aber was ist die Seele?

Ist die Seele ein Übersinnliches, auf dessen Verbindung mit dem Leibe es beruht, dass dieser lebendiger Organismus ist, das in dieser Verbindung thätig ist, das vor dieser Verbindung da war und fortdauert, wenn diese Verbindung aufhört?

Oder ist die Seele etwas, dessen Existenz bedingt ist durch die Existenz des Leibes, das mit diesem Leibe entstanden ist, mit ihm besteht und mit ihm vergeht?

Nachdem man lange sich auf Untersuchungen über die Kräfte der Seele beschränkt hatte, ohne wissenschaftlich an die Frage heranzutreten, was denn die Seele sei, hat man in modern wissenschaftlicher Weise Ernst gemacht mit dieser Frage, da man sie nicht länger eine bloße Glaubensfrage sein lassen wollte, noch konnte; und man hat zunächst die Frage, ob die Existenz der Seele bedingt sei durch die Existenz des Leibes, zum Ausgangspunkte von Untersuchungen gemacht.

Auf Grund solcher Untersuchungen hat man erklärt, es gäbe nur

Kraft und Stoff, und auch die sogenannten seelischen Kräfte seien Kräfte organisirten Stoffes; wie der Leib, so sei auch die Seele vergänglich, indem beim Tode das Bewusstsein erlöscht, das Denken und ebenso die Thätigkeit der Phantasie und des Gemüths, der Wille, das Wahrnehmen etc. — kurz, alles aufhört, wovon die Seelenlehre handelt; wie der Leib, so kehre auch die Seele zurück in das All, das fort und fort organische Wesen aus sich hervorgehen lässt, die wiederum vergehen, um anderen organischen Wesen Platz zu machen.

Wenn nun die Seele etwas ist, das in dem organisirten Stoffe die Ursache seines Daseins hat, wie kommt es dann, dass diese Seele bereits völlig geschwunden ist, wenn die Auflösung des leiblichen Organismus erst beginnt? Hat man bei seinen Untersuchungen, wie die Abhängigkeit der Seele vom Leibe, so andrerseits auch die Herrschaft der Seele über den Leib recht in Betracht gezogen? Und ist wirklich die Seele Gegenstand der Untersuchungen gewesen und nicht vielmehr ein Wirken der Seele als eines Übersinnlichen? Wenn der Mensch nicht blos Kraft und Stoff ist, sondern, wie andre meinen, aus Seele und Leib besteht und der Leib Mittel und Werkzeug der Seele ist, so ist es ja klar, dass die Seele beziehungsweise abhängig sein muss vom Leibe und von der übrigen Natur, mit welcher als dem Ganzen der Leib als Theil dieses Ganzen in Zusammenhang steht. Wenn das Dasein des Menschen auf der Verbindung eines zum Naturall gehörigen Stoffes mit einem Übersinnlichen beruht, das man Seele nennt, so beruht auf dieser Verbindung auch alles, was der Mensch thut; und auch die seelischen Thätigkeiten des Menschen sind dann nicht rein seelische, sondern natürlich-seelische, physisch-psychische Thätigkeiten, und ebenso das Bewusstsein des Menschen ein physisch-psychisches; und es ist dann wenigstens denkbar, dass an die Stelle dieses Bewusstseins und dieser Thätigkeiten des Menschen nach seinem Tode ein rein psychisches Bewusstsein und rein psychische Thätigkeiten der den Leib überdauernden Seele treten.

Wie man Ernst gemacht hat mit der Hypothese, dass die Seele nicht etwas für sich Existirendes sei, so muss man nun auch Ernst machen mit der anderen Hypothese, dass die Seele etwas für sich Existirendes, ein Übersinnliches sei, und muss zusehen, zu welchem Ergebnisse man von dieser Hypothese aus gelangt. Erweist sich diese Hypothese als Wahrheit, so war Gegenstand der ersteren Untersuchungen nicht die Seele selbst, sondern ein Wirken der Seele, das, auf der Verbindung von Seele und Leib beruhend und mitbestimmt durch den Leib und die übrige Natur, allerdings mit dieser Verbindung

aufhört, an dessen Stelle aber ein anderes Wirken treten kann, das nicht mehr Gegenstand menschlicher Beobachtung ist. Der Tod ist dann die Trennung der Seele vom Leibe; und es ist dann begreiflich, dass das ganze zeitliche Wirken der Seele bereits aufgehört hat, wenn die Auflösung des leiblichen Organismus erst beginnt.

Das Denken ist Thätigkeit eines übersinnlichen Was. Ja, was? Es lässt sich — zunächst wenigstens — gar nichts über das aussagen, von dem diese Thätigkeit ausgeht; und auch dass es übersinnlich sei, ist ja zunächst eine bloße Hypothese. — Das Denken also ist Thätigkeit eines übersinnlichen Was, das wir Geist nennen. Außer dieser Thätigkeit gibt es zwei andere Arten von Thätigkeit, die wir als Thätigkeit der Phantasie — eines zweiten übersinnlichen Was — und als Thätigkeit des Gemüths — eines dritten übersinnlichen Was — voneinander und vom Denken unterscheiden. Erscheint zwar auch der denkende Geist gleichsam als das Urwesen, von dem aus fort und fort auch die Thätigkeit der Phantasie und die des Gemüths ihren Ausgang nehmen, so sind doch diese beiden Thätigkeiten unter sich und vom Denken und so die drei Thätigkeiten voneinander so verschieden, dass wir auf drei Was hingewiesen werden, von denen diese drei Thätigkeiten ausgehen. Diese drei verschiedenartigen Thätigkeiten sind immer zu dreieiniger Thätigkeit verbunden, nur dass bald die eine, bald die andere von ihnen als Hauptthätigkeit erscheint. — Der denkende Geist herrscht im Gebiete der Wissenschaft; neben ihm sind als mitwirkende Factoren die Phantasie — die man als mitwirkenden Factor auch Einbildungskraft nennen mag — und das Gemüth thätig. Die Phantasie herrscht im Gebiete der Kunst; neben ihr sind als mitwirkende Factoren der denkende Geist — den man als mitwirkenden Factor auch Verstand nennen mag — und das Gemüth thätig. Ebenso aber, wie der denkende Geist und wie die Phantasie, hat auch das Gemüth sein besonderes Wirkungsgebiet, in welchem neben dem Gemüth als mitwirkende Factoren der denkende Geist und die Phantasie thätig sind. — In ganz analoger Weise gehören im Seelenleben des einzelnen Menschen von den seelischen, stets dreieinigen Thätigkeiten die einen dem besonderen Gebiete des Geistes, andere dem der Phantasie, andere dem des Gemüths an.

Eine vierte, fünfte etc. Art von seelischer Thätigkeit gibt es nicht und so auch nicht ein viertes, fünftes etc. übersinnliches Was, von dem sie ausginge.

Das Willensvermögen ist nicht ein Vermögen eines der drei Was, wie die drei Thätigkeiten Thätigkeit je eines der drei Was sind,

sondern ein gemeinsames Vermögen aller drei Was. Der Wille liegt, wie jeder Thätigkeit des denkenden Geistes, so auch jeder Thätigkeit der Phantasie und des Gemüths zugrunde und geht als Trieb zu weiterer Thätigkeit wie vom denkenden Geiste, so auch von der Phantasie und vom Gemüth aus. Daher der häufige Zwiespalt im Wollen, der ein zwiefacher sein kann: einmal zwischen Geist, Phantasie und Gemüth und sodann im Gemüth selbst als Widerstreit zwischen Liebe und Hass. Der Wille ist Ursache von Thätigkeiten, nicht aber selbst Thätigkeit.

Wie das Willensvermögen, so ist auch die Vernunft ein Vermögen aller drei Was: das Vermögen des Geistes, der Phantasie und des Gemüths, sich dem Ewigen zuzuwenden. Ein Blick der Selbstbeobachtung, wenn in Andacht die Seele sich zum Ewigen erhebt, belehrt mehr über das Wesen der Vernunft als alles andere. Die Vernunft ist der die Thätigkeit des Geistes, der Phantasie und des Gemüths läuternde und verklärende Zug der Seele zu Gott hin; sie gibt sich also kund in der Thätigkeit des Geistes, der Phantasie und des Gemüths, ist aber nicht selbst Thätigkeit. Das wenigstens sollte man Vernunft nennen und nichts anderes; denn darauf beruht die wesentliche Verschiedenheit menschlicher von thierischer Seelenthätigkeit und auf nichts anderem. Die Verschiedenheit zwischen menschlicher und thierischer Seelenthätigkeit, welche auf einer höheren Organisation des Menschenleibes beruht, durch welche eine von Generation zu Generation fortschreitende Bildung der Menschheit möglich ist, diese Verschiedenheit — so groß sie auch ist und so sehr sie auch darauf hinweist, dass menschliches Dasein einen höheren Zweck hat als thierisches Dasein — ist doch nicht die wesentliche Verschiedenheit zwischen menschlicher und thierischer Seelenthätigkeit. Ohne diese Fortbildung der Menschheit gäbe es freilich auch keinen Fortschritt der Menschheit in religiöser Erkenntnis; aber ohne die Vernunft gäbe es überhaupt keine religiöse Erkenntnis.

Das Gedächtnis ist ein Vermögen des Geistes. Das gleiche Vermögen besitzt die Phantasie: nämlich das Vermögen, das festzuhalten, was in ihr Gebiet gehört, in das Gebiet des Schönen, in welchem freilich sich neben dem Schönen das Hässliche findet, wie in dem Gebiete des Geistes neben dem Wahren das Unwahre, das Falsche. Das, was in das Gebiet des Schönen gehört, festzuhalten und zu reproduciren, ist ebenso Sache der Phantasie, als es hervorzubringen und zu erfassen. Man versteht unter Gedächtnis auch dies Vermögen der Phantasie und spricht daher z. B. vom musikalischen Gedächtnis.

Nun sind hier zwar beim Festhalten und Reproduciren ebenso, wie beim Hervorbringen und Erfassen, alle drei Was thätig; aber die Hauptthätigkeit ist hierbei die Thätigkeit der Phantasie. — In gleicher Weise vermag nun das Gemüth Gefühle festzuhalten. Wenn man der Gefühle sich auch nur im Anschluss an das Denken bewusst wird — wie seiner Liebe zu Gott, indem man an ihn denkt — so dauern doch Gefühle ebensowol fort als Vorstellungen; und es gäbe sonst ebenso wenig eine Bildung des Gemüths, als es eine Bildung des Geistes und der Phantasie gäbe ohne das Gedächtnis. Dass aber die Bildung des Gemüths schlechterdings auf der Bildung des Geistes und der Phantasie beruhe und schlechterdings durch sie bestimmt werde, lässt sich ja nicht behaupten, da oft sich neben hoher Bildung des Geistes und der Phantasie eine geringe Bildung des Gemüths findet. — Wir haben also auch hier es mit einem gemeinsamen Vermögen der drei Was zu thun, für welches noch ein zutreffender Name gefunden werden muss, wenn man nicht den Namen Gedächtnis auch in Bezug auf das Gemüth will gelten lassen. Auf diesem Vermögen beruht der Zusammenhang wie der Thätigkeit des Geistes, so auch der Thätigkeit der Phantasie und des Gemüths; und ohne dies Vermögen wäre es nicht möglich, über die allererste Thätigkeit, weder des Geistes, noch der Phantasie, noch des Gemüths, hinaus zu gelangen. Dies Vermögen tritt also hervor in der Thätigkeit der drei Was und gehört mit zu dieser Thätigkeit, ist aber nicht selbst Thätigkeit.

Auch das Wahrnehmungsvermögen ist ein Vermögen der drei Was: das Vermögen des Geistes, der Phantasie und des Gemüths, durch Vermittelung der Sinnesorgane zur Außenwelt in Beziehung zu treten. Oder ist es nur der Geist, welcher wahrnimmt? Ist es nicht Sache der Phantasie, das Schöne wahrzunehmen? und ist nicht Bildung der Phantasie erforderlich, um das Schöne recht wahrnehmen zu können? Und spricht man nicht vom Scharfblick der Liebe? Ja, auch das Wahrnehmungsvermögen ist ein Vermögen der drei Was, wie sich durch Selbstbeobachtung erkennen lässt; nur muss diese nicht Selbstbeobachtung nur des ersten Was, sondern aller drei Was sein. Scheint es zwar auch so, als wäre das, was beim Wahrnehmen so auf der Grenze zwischen dem Physischen und dem Psychischen vorgeht, eine besondere, eine vierte Art von Thätigkeit neben der des Geistes, der Phantasie und des Gemüths, eine Thätigkeit des Mediums zwischen der Seele und der Außenwelt, eine Thätigkeit der Sinnesorgane — so ist es doch nicht so. Nicht die Sinnesorgane nehmen wahr — wie sollten diese Werkzeuge selbst wahrzunehmen vermögen? — nicht

der Leib nimmt wahr, sondern die Seele. Und wenn man von dem Wahrnehmen das hinwegnimmt, was Geist, Phantasie und Gemüth dabei thun, so bleibt von dem psychischen Vorgange des Wahrnehmens — nichts, da eben das Wahrnehmen nur in dieser Thätigkeit da ist und nichts anderes ist als die ursprünglichste, durch Vermittelung der Sinnesorgane an die Objecte der Außenwelt anknüpfende Thätigkeit zunächst des denkenden Geistes, von der aus fort und fort alle weitere Thätigkeit ausgeht. Bleibt auch der mit den Wahrnehmungen verbundene physische Vorgang, die Einwirkung von außen auf die Sinnesorgane, so ist doch dieser physische Vorgang selbst nicht Wahrnehmung; sondern es kommt zu Wahrnehmungen erst dadurch, dass sich die Seele den Sinnesorganen — und durch diese der Außenwelt — zuwendet, worauf das Bewusstsein des Menschen beruht, wie auf der Verbindung von Seele und Leib die Möglichkeit des Bewusstseins. Es handelt sich zwar auch bei dem mit Wahrnehmungen verbundenen physischen Vorgange um eine Thätigkeit, aber um eine von außen kommende Thätigkeit, welche der Mensch erleidet; und wenn man diese und jene Wahrnehmungen lediglich als physische Vorgänge auffassen will, so handelt es sich auch hier nicht um eine Thätigkeit des Menschen, sondern um ein Erleiden. So haben wir also auch beim Wahrnehmungsvermögen in keinem Falle es mit einer vierten Thätigkeit zu thun neben der Thätigkeit der drei Was.

Wille, Vernunft, Gedächtnis, Wahrnehmungsvermögen sind also gemeinsame Vermögen der drei Was, deren Thätigkeit wir als Thätigkeit des Geistes, der Phantasie und des Gemüths voneinander unterscheiden. Diese drei Thätigkeiten nun erscheinen immer in so inniger Wechselbeziehung und durchdringen sich fort und fort in so wunderbarer Weise, dass sie stets zugleich als eine Thätigkeit erscheinen, als Thätigkeit eines Was, der Seele.

Dass Wille, Vernunft, Gedächtnis und Wahrnehmungsvermögen zu Geist, Phantasie und Gemüth in keinem coordinirten Verhältnisse stehen, das haben schon andere gesagt. In welchem Verhältnisse aber sie zu Geist, Phantasie und Gemüth stehen, das klar zu erkennen, ist erst möglich in der Erkenntnis der Dreieinigkeit der Seele. Diese Erkenntnis ist ein Ergebnis wissenschaftlicher Forschung; denn sie beruht auf den Ergebnissen psychologischen Forschens anderer; und es war nichts weiter nöthig, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen, als Ernst zu machen mit der Hypothese, dass die Seele etwas Übersinnliches sei.

Um zur Erkenntnis der Dreieinigkeit der Seele zu gelangen, muss

man sich durch keine Autorität hindern lassen, das, was hier über die Dreieinigkeit der Seele gesagt ist, selbstständig zu prüfen und das eigene Seelenleben darauf hin selbstständig zu beobachten. Wenn mancher als Autorität anerkannte psychologische Forscher das Verhältnis der Thätigkeiten und Vermögen der Seele zu einander zum Theil anders auffasst und daher die Thätigkeiten und Vermögen anders ordnet, als es hier geschehen ist, so ist zu bedenken, dass die psychologische Forschung erst zu einem gewissen Abschluss gelangt sein musste, ehe es möglich war, das Verhältnis der Thätigkeiten und Vermögen der Seele zu einander recht aufzufassen und die Thätigkeiten und Vermögen recht zu ordnen; und zu diesem Abschluss ist die psychologische Forschung gelangt in der Erkenntnis der Dreieinigkeit der Seele. Deshalb eben hat mancher, der mit den bisherigen Ergebnissen psychologischer Forschung wol vertraut ist, die Psychologie bisher noch nicht als Wissenschaft wollen gelten lassen, weil er noch diesen Abschluss vermisste, durch welchen ein klarer Einblick in das Seelenleben möglich wird.

III.

Die christliche Religionslehre spricht vom dreieinigen Gott und sagt, dass wir Kinder Gottes seien. Ist man nun zur Erkenntnis der Dreieinigkeit der Seele gelangt, so kann man nicht die Vermuthung von sich weisen, dass wirklich wir der Seele nach Kinder Gottes seien. Mehr aber als Vermuthung ist dies für das moderne Denken zunächst noch nicht; und kann diese Vermuthung zur Überzeugung werden und zu weiteren, mit der christlichen Religionslehre übereinstimmenden religiösen Überzeugungen führen, so wird dies nur auf dem Wege weiteren klaren und consequenten Denkens möglich sein.

Ist die Seele ein Wesen von Gottes Wesen und ist Gott die Liebe, so musste die Trennung der Seele von und aus der Gottheit eine Wandlung im Lieben der Seele zur Folge haben, durch welche die Seele in einen Gegensatz zu Gott trat.

Darauf, dass Gott die Liebe ist, beruht es, dass Gott nicht ein absolut einiges Wesen ist, sondern mehrere „Personen“ — freilich ein menschlicher Ausdruck für etwas unfassbar Hohes, aber doch der zutreffende Ausdruck für das, was wir hier zu erfassen, ahnend zu erfassen vermögen. Die gegenseitige Liebe der drei Personen der Gottheit ist keine Selbstliebe; es ist von Ewigkeit her in der Gottheit waltende Liebe.

Die Seele, Sonderwesen, gewordenes Wesen göttlichen Ursprungs, hatte nichts zu lieben außer sich, da sie weder Gott — ein nun außer ihr seiendes Wesen — wusste, noch — so lange sie nicht in Verbindung stand mit der Schöpfung Gottes — irgend etwas anderes. So kam es zur — Selbstliebe der Seele.

Diese Selbstliebe der Seele ist das Widergöttliche in uns, der Trieb zum Bösen; aus dieser Selbstliebe der Seele erklärt sich die menschliche Sündhaftigkeit.

Das moderne Denken — so weit überhaupt es auf dem bisherigen Standpunkte des Zweifelns und Leugnens menschliche Sündhaftigkeit im Sinne der christlichen Religionslehre zugeben konnte — musste in der menschlichen Sündhaftigkeit einen Beweis dafür sehen, dass — falls man von der Seele als einem Übersinnlichen reden dürfe — die Seele nicht Wesen von Gottes Wesen sei, da als solches sie — und durch sie der Mensch — ursprünglich und fort und fort auf das Gute gerichtet sein müsste. Dass durch Eines Sünde die Sünde in die Welt gekommen sei, kann für das moderne Denken nichts weiter bedeuten, als dass keine Sünde in der Welt war, so lange kein Mensch in der Welt war, und eben ein Mensch es war, der die erste Sünde beging. Gesetzt aber, dass wirklich die Sünde eines Menschen durch Jahrtausende und durch alle Zeiten in der Menschheit fortwirkte und darin die Sündhaftigkeit des ganzen Menschengeschlechts ihre Ursache hätte, so blieb doch immer es unerklärt, wie es möglich war, dass der erste Mensch einer Versuchung zur Sünde erlag und sündigte, da eine solche Freiheit des Willens, nach welcher man wie das Gute, so auch das Böse zu thun vermag, ja doch nicht die Freiheit des Willens Gottes ist und also auch nicht die Freiheit des Willens eines Wesens von Gottes Wesen sein sollte.

Konnte also das moderne Denken der Lehre, dass der Mensch seiner Seele nach Wesen von Gottes Wesen sei, nicht zustimmen, so lange es die menschliche Sündhaftigkeit in Widerspruch zu dieser Lehre fand, so ist es doch nun anders, da sich die menschliche Sündhaftigkeit als nothwendige Folge der Trennung der Seele von und aus der Gottheit erklären lässt, so dass die menschliche Sündhaftigkeit nicht in Widerspruch steht zu dem göttlichen Ursprung der Seele. Das moderne Denken hat keinen Grund mehr, den göttlichen Ursprung der Seele zu leugnen; und wenn man, von der Voraussetzung ausgehend, dass Gott die Liebe und die Seele Wesen von Gottes Wesen ist, zu der Überzeugung gelangt, dass durch die Trennung von und aus der Gottheit das Wesen der Seele widergöttlich, ihre Willens-

richtung eine dem Willen Gottes entgegengesetzte werden musste, und daher wir den Trieb und die Anlage zum Bösen in uns tragen — so ist das der erste Schritt zu der Überzeugung, dass Gott die Liebe ist und wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, und zugleich zu der Überzeugung, dass Gott ein dreieiniger Gott ist, da die jede Selbstliebe ausschließende Liebe Gottes — als von Ewigkeit her waltende Liebe — Mehrpersönlichkeit Gottes voraussetzt, und wenn das Kind Gottes, die Seele, ein dreieiniges Wesen ist, doch auch wol Gott selbst, der Vater, ein dreieiniges Wesen ist.

Möge nun noch in Kürze gesagt werden, zu welchen weiteren religiösen Überzeugungen man auf dem hier eingeschlagenen Wege zu gelangen vermag. Das im Zusammenhange zu entwickeln, würde hier freilich zu weit führen.

Rückwandlung des widergöttlich gewordenen Liebens der Seele zu wahrer Liebe, göttlicher Liebe — das ist der Endzweck menschlichen Daseins; und die Verbindung der Seele mit der Schöpfung Gottes — das ist der erste Erziehungsact des himmlischen Vaters. Durch ihre Verbindung mit der Schöpfung Gottes findet die Seele etwas zu lieben außer sich; und was sie zunächst findet, ist — der Leib, mit dem sie verbunden ist. So kommt es zunächst zur Selbstliebe des Menschen.

Was uns in der Erscheinung Mensch — außer dem Leibe — gegenübersteht, ist nicht die Seele selbst. Wenn wir auch sagen, dass wir z. B. im Auge des Menschen die Seele sehen, so steht zwar das, was wir sehen, in einer gewissen Beziehung zur Seele selbst, und wir können aus dem, was wir sehen, gewisse Schlüsse machen auf die Seele selbst, aber es ist nicht die Seele selbst, die wir sehen, da sie als ein Übersinnliches nicht Gegenstand unseres Wahrnehmens ist; und ebenso ist das, was wir in uns selbst zu beobachten vermögen — unser Denken, Lieben u. s. w. — ein Walten und Wirken der Seele, aber nicht die Seele selbst. Wenn der Mensch aufhört — d. i. wenn der Leib aufhört und unser Denken, Lieben u. s. w. aufhört — so bleibt die Seele; wenn der Mensch stirbt, des Menschen Bewusstsein für immer erlischt und alle Thätigkeit des Menschen ein Ende hat, so lebt die Seele fort in einem Bewusstsein höherer Art, als es des Menschen Bewusstsein ist, und gelangt zu einer Thätigkeit höherer Art, als es des Menschen Thätigkeit ist. Zu allen Zeiten der christlichen Kirche hat der Gläubige — wie für sich, den Menschen, so auch für die Seele sorgend — Mensch und Seele unterschieden; und man hatte darin recht. Wir sind Doppelwesen: Mensch als Zeitlichkeitswesen — Seele als

Ewigkeitswesen. Und so sprechen wir denn von einer Selbstliebe des Menschen und von einer Selbstliebe der Seele.

Die Selbstliebe der Seele ist etwas Widergöttliches, nicht aber die Selbstliebe des Menschen. Die Selbstliebe des Menschen ist eine für die Zeitlichkeit vollkommen berechtigte Selbstliebe, in dem Maße berechtigt, als sie reine Selbstliebe ist und nicht durch die Selbstliebe der Seele verderbt erscheint als Selbstsucht. Mit der Selbstliebe des Menschen beginnt die Rückwandlung des widergöttlich gewordenen Liebens der Seele zu wahrer Liebe, göttlicher Liebe. Etwas Höheres aber als die Selbstliebe des Menschen ist die Liebe des Menschen. Je reiner die Selbstliebe des Menschen und je vollkommener seine Liebe wird, umsomehr tritt an die Stelle der Selbstliebe der Seele Liebe, bis — wir in der Ewigkeit vollkommen sind in der Liebe, wie der Vater im Himmel vollkommen ist.

Es wäre aber keine dauernde wahre und immer vollkommener werdende Liebe in der Menschheit möglich ohne — Religion; und es gäbe keine Religion ohne — offenbarendes und erziehendes Wirken der Gottheit. Seit Anbeginn der Menschheit ist von der dritten Person der Gottheit ein offenbarendes und erziehendes Wirken ausgegangen, das auf die Seelen selbst gerichtet ist. Dieses Wirkens wird freilich der Mensch sich nicht bewusst, da eben es auf die Seele gerichtet ist; nur der Erfolge dieses Wirkens, die sich auch auf den Menschen beziehen, da ein Zusammenhang zwischen Seele und Mensch besteht, kann der Gläubige sich bewusst werden; und wir können freilich nicht begreifen, wie es möglich ist, dass dies Wirken gleichzeitig auf Millionen von Seelen gerichtet ist — ohne dies Wirken aber gäbe es auch keine heidnische Religion. Aus sich selbst vermochte die Menschheit zu keiner religiösen Überzeugung, auch nicht zu dem dunkelsten Ahnen des Daseins Gottes und der Seelen als Wesen von Gottes Wesen zu gelangen. Um sich dem Ewigen zuwenden zu können, bedurfte die Menschheit des offenbarenden und erziehenden Wirkens der Gottheit. Solches Wirken der dritten Person der Gottheit führte die Menschen zunächst zu einem Ahnen, bei welchem ihnen ein solches unvollkommenes Erfassen des Wesens der Gottheit möglich war, wie es sich in heidnischen Religionen darstellt. — Es ist nun aber weiter von der ersten und sodann auch von der zweiten Person der Gottheit ein auf die Menschen gerichtetes offenbarendes und erziehendes Wirken ausgegangen, indem das höchste übersinnliche Wesen sich nicht an die übersinnlichen Wesen von seinem Wesen, an die Seelen, sondern auf dem Wege sinnlicher Vermittelung an die Menschen wandte. Wie hinter der Erscheinung

Mensch ein übersinnliches Wesen von Gottes Wesen steht, das zum Leibe in solche Beziehung trat, dass daraus die Erscheinung Mensch hervorging — so hat hinter der Erscheinung Jesus Christus die zweite Person der Gottheit selbst gestanden. Begreifen können wir das freilich nicht; wir gelangen aber zu der Überzeugung, dass es so ist.

Durch Jesum Christum ist uns die höchste Offenbarung über das Wesen Gottes und unser selbst zutheil geworden. Dass Gott die Liebe ist, das ist die höchste Offenbarung über das Wesen Gottes; und dass wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, das ist die höchste Offenbarung über das Wesen unser selbst. Das sind ewige Wahrheiten, die wir Menschen aber freilich immer nur in menschlicher Weise zu erfassen vermögen. Je vollkommener aber wir diese Wahrheiten zu erfassen vermögen, um so vollkommener werden wir in der Liebe zu Gott und zu unseren Mitmenschen.

Die Menschheit steht unter der Erziehung des dreieinigen Gottes; und der Zweck des erziehlichen Wirkens Gottes ist, dass seine Kinder zu ihm kommen.

Wenn ein irdischer Vater sein Kind von sich verstößt, so hasst er sein Kind, oder doch liebt er irgendetwas anderes mehr als sein Kind. Gott aber hasst keines seiner Kinder, noch liebt er irgendetwas anderes mehr als seine Kinder. Wir können sagen, dass wir Menschen die Kinder Gottes sind in der Zeitlichkeit, wie wir Seelen seine Kinder sein werden in der Ewigkeit. Gott will, dass wir schon in der Zeitlichkeit zu wahrer Glückseligkeit gelangen, in welcher wir die Seligkeit des ewigen Lebens zu ahnen vermögen. Das ist das Ziel des erziehlichen Wirkens Gottes für die Zeitlichkeit; und die Menschheit kommt diesem Ziele um so näher, je vollkommener sie wird in ihrer religiösen Erkenntnis und je vollkommener dadurch in ihrer Liebe. Die Offenbarung, dass Gott die Liebe ist und wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, in menschlich vollkommenster Weise erfasst — das ist die vollkommenste religiöse Erkenntnis. Je vollkommener wir diese Offenbarung zu erfassen vermögen, um so vollkommener ist unsere religiöse Erkenntnis, um so vollkommener unsere Liebe, um so vollkommener unsere Freiheit. — Gott ist die Liebe. Aus seiner Liebe geht alles hervor, was er an seinen Kindern thut, auch die Strafen in der Zeitlichkeit, die eben erziehliche Strafen eines Vaters sind und nicht Strafen eines Richters. Gott ist nicht unser Richter; er ist unser Vater. Er umfasst alle seine Kinder mit derselben Liebe und macht nicht einen Unterschied in seiner Liebe wie ein Mensch; und ob wir ihn hassten, so hört er doch nicht auf, uns

zu lieben; seine Liebe ist unwandelbar. Gottes Liebe ist nicht eingeschränkt durch eine zu ewiger Höllenqual verdammende Gerechtigkeit. Gott liebt uns, wie wir ihn nicht zu lieben vermögen; denn unsere Liebe ist beschränkte, unvollkommene Liebe, Gottes Liebe ist vollkommene, unendliche Liebe.

Wir kommen aus der Ewigkeit und gehen durch die Zeitlichkeit zur Ewigkeit. Wir sind in der Zeitlichkeit, um als Kinder Gottes zu unserm Vater zu kommen in der Ewigkeit. Der Tod, das Scheiden der Seele aus der Zeitlichkeit, ist der Eintritt der Seele in die Ewigkeit. Sterben wir Menschen, so leben wir Seelen ewig fort als Kinder Gottes.

Wissen wir nun auch nichts weiter über das Leben im Jenseits, so wissen wir doch, dass wir in der Ewigkeit herrlichere Wesen sein werden, als wir in der Zeitlichkeit sind als Menschen, und dass wir in der Ewigkeit zu einer Seligkeit gelangen werden, die wir in der Zeitlichkeit nur zu ahnen vermögen. Hat je in der Zeitlichkeit es uns beseligt, vollkommener zu werden in unserer Erkenntnis — in der Ewigkeit werden wir zu einer Erkenntnis höherer Art gelangen, die uns unendlich mehr beseligen wird; hat je in der Zeitlichkeit uns das Schöne beseligt — in der Ewigkeit werden wir durch Schönheit höherer Art unendlich mehr beseligt werden; und hat je in der Zeitlichkeit Liebe uns beseligt — in der Ewigkeit werden wir unendlich mehr beseligt werden durch eine Liebe, die unendlich erhaben ist über aller Liebe in der Zeitlichkeit.

IV.

Die christliche Religionslehre enthält geoffenbarte ewige Wahrheit. Dass Gott die Liebe ist und wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, das ist geoffenbarte ewige Wahrheit. Diese der Menschheit geoffenbarte Wahrheit kann von keinem Menschen in einer für alle Zeiten vollkommensten Weise erfasst werden; sie kann aber bei der fortschreitenden Bildung der Menschheit immer vollkommener erfasst werden. Durch die fortschreitende Bildung der Menschheit wird auch der Erfolg des Wirkens des heiligen Geistes mitbestimmt. Die Apostel sind nicht — auch nicht durch das Wirken des heiligen Geistes — zu einem für alle Zeiten vollkommensten Erfassen der geoffenbarten Wahrheit gelangt; ihre religiöse Erkenntnis war nicht die vollkommenste christlich-religiöse Erkenntnis.

Die christliche Religionslehre enthält geoffenbarte ewige Wahrheit, und es ist Versöhnung des modernen Denkens mit dieser Wahrheit

möglich, aber nicht mit dieser Wahrheit in der überlieferten — apostolischen — Auffassung.

Wir alle — ob Juden oder Christen oder Heiden, ob Gläubige oder Nichtgläubige — sind Kinder Eines Vaters; wir alle sind aus der Ewigkeit gekommen als Wesen von Gottes Wesen und kehren in die Ewigkeit zurück als Kinder Gottes. Säße Gott zu Gericht über seine aus der Zeitlichkeit kommenden Kinder, so würde er anders richten, als unsere Gläubigen es sich denken. Vor allem würde er keines seiner Kinder strafen für etwas, wofür es nicht verantwortlich gemacht werden kann, und wofür es also keine Strafe verdient; und er würde nicht auf zeitliche Vergehen ewige Strafen folgen lassen. Wir werden aber in der Ewigkeit in Gott nicht den Richter unserer zeitlichen Vergehen finden, sondern unsern Vater, der keines seiner Kinder von sich weist, das zu ihm kommt. Kann nun Gott auch keines seiner Kinder zwingen, zu ihm zu kommen, so sind wir doch überzeugt, dass durch die Weisheit und Liebe des göttlichen Erziehers alle Wesen von Gottes Wesen den Weg zu Gott finden; und vermag nur die christliche Religion den Menschen zu solcher Liebe zu führen, dass unmittelbar nach ihrem Scheiden aus der Zeitlichkeit die Seele in die ewige Gemeinschaft mit Gott treten kann, so gibt es nach diesem Leben eine Weiterführung der Seelen zu Gott, eine Vollendung derselben in der Erkenntnis und dadurch in der Liebe, bis die Liebe vollkommen ist wie die Liebe des himmlischen Vaters. — Wir wissen, was wir zu fürchten haben: die Selbstliebe der Seele als den Trieb zum Bösen und die Folgen, welche das Böse nach sich zieht, aber nicht Gott. Nein, nicht Gott fürchten wie bisher — aber ihn mehr lieben als bisher, ihn recht lieben! Die zeitgemäße Auffassung der Offenbarung, dass Gott die Liebe ist, die Erkenntnis der unendlichen Liebe des dreieinigen Gottes führt zu rechter Liebe zu Gott; und die zeitgemäße Auffassung der Offenbarung, dass wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, führt zu rechter Liebe zu allen Mitmenschen ohne Ansehung religiöser, nationaler oder sonstiger Verschiedenheiten. In dieser Liebe kommen wir zu Gott. Wir bedürfen also nur rechter Erkenntnis der Liebe Gottes und unserer Gotteskindschaft; und sind wir zu dieser Erkenntnis gelangt, so dürfen wir der Bibel mit derselben Freiheit gegenüberstehen, wie irgendwelchem anderen Buche, und dürfen unser eigenes Urtheil darüber entscheiden lassen, welchen Lehren der Bibel wir noch zuzustimmen haben, und welchen nicht mehr.

Dass durch das Leiden und Sterben Jesu Christi dem gerechten Gott ein Sühnopfer für die Sünden der Menschen dargebracht sei, das

zu glauben, ist zeitgemäß gewesen; und es ist nothwendig gewesen für die wahre zeitliche Glückseligkeit der Gläubigen. Auch wir erkennen in dem Leiden und Sterben Jesu Christi die Liebe Gottes, noch mehr aber in der „Menschwerdung Jesu Christi“. Auch menschlicher Liebe ist oft genug es schon möglich gewesen, für Mitmenschen zu leiden und zu sterben; aber in der Liebe Gottes, welche zur „Menschwerdung Jesu Christi“ führte, erkennen wir eine Liebe, wie sie Menschen nicht möglich wäre. Je vollkommener wir diese Liebe Gottes erfassen, um so vollkommener wird unsere Liebe zu Gott, umsomehr werden wir erlöst von der Macht der Selbstliebe der Seele. So erkennen auch wir das Offenbarungs- und Erziehungswerk der zweiten Person der Gottheit als Erlösungswerk.

Wie das moderne Denken über die jetzigen Zweifel hinaus zur Überzeugung von der uns über das Wesen Gottes und unser selbst geoffenbarten Wahrheit zu gelangen vermag, dann aber diese Wahrheit anders auffasst, als sie bisher von den Gläubigen aufgefasst ist — so vermag das moderne Denken auch zur Überzeugung von der uns über das Wesen der Welt geoffenbarten Wahrheit zu gelangen, fasst dann aber auch diese Wahrheit, dass die Welt Schöpfung Gottes ist, in zeitgemäßer Weise auf.

Die Welt ist nicht aus nichts hervorgegangen und wird nie zu einem Nichts. Die Welt ist hervorgegangen aus dem — unmittelbar schöpferischen — Denken Gottes, und dies Denken Gottes ist nicht ein Nichts; und was aus solchem Denken Gottes hervorgegangen ist, wird niemals ein Nichts. Bei allem Entstehen und Vergehen von Einzelwesen und Einzelwelten bleibt die Welt als Idee Gottes; und leben schon menschliche Ideen durch Jahrhunderte und Jahrtausende fort — eine solche göttliche Idee lebt ewig fort. Wir Menschen vermögen solche Idee Gottes — und daher Ziel und Zweck der Weltenentwickelung — freilich nicht zu begreifen, da wir Menschen nicht so zu denken vermögen wie Gott; aber wir vermögen zu der Überzeugung zu gelangen, dass die Welt aus dem schöpferischen Denken Gottes hervorgegangen ist.

Wir fassen die Welt als Schöpfung Gottes auf, indem wir sie als Gedanken Gottes auffassen. Indem aber der denkende Geist die Weisheit des Schöpfers in der Schöpfung erkennt, die Phantasie die Schönheit in der Schöpfung erfasst und das Gemüth die Liebe Gottes, die auch in der Schöpfung sich kundgibt — wie auch bei allem, was wir wirken und schaffen, das Gemüth mitthätig ist — erfassen wir — erfasst die dreieinige Seele — die Welt als Schöpfung des dreieinigen Gottes.

V.

Der Mensch kann nicht aus sich selbst zu einer Erkenntnis über das Wesen Gottes, der Welt und seiner selbst gelangen. Es ist nicht alles Erkenntnis, was man dafür hält. Wenn man sich als Theil eines Ganzen auffasst, das zugleich Welt und Gott ist, so ist diese Auffassung von Gott, Welt und Ich keine Erkenntnis, da — die Wahrheit fehlt. Wir gehören dem Leibe nach zum Weltall; aber Leib und Ich sind nicht dasselbe, und Weltall und Gott sind nicht eins. — Die Wahrheit über das Wesen Gottes, der Welt und unser selbst ist uns geoffenbart worden; und diese uns geoffenbarte Wahrheit, unserer Überzeugung gemäß von uns als Wahrheit anerkannt und in unserer Weise von uns erfasst — das ist die alleinige über das Wesen Gottes, der Welt und unser selbst uns mögliche Erkenntnis. Das moderne Denken kann der geoffenbarten Wahrheit in der überlieferten Auffassung nicht mehr zustimmen. Mit der Auffassung der geoffenbarten Wahrheit aber ist zugleich diese Wahrheit selbst Gegenstand des Zweifelns und Leugnens geworden; und nur in zeitgemäßer Auffassung kann diese Wahrheit wieder Gegenstand der Überzeugung werden für das moderne Denken. Damit man aber zur Überzeugung von der geoffenbarten Wahrheit zu gelangen vermöge, ist vor allem es nothwendig, dass man sich keiner Täuschung hingebe über die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung überhaupt und der bisherigen freisinnigen Bibelforschung insbesondere, und nicht für bewiesen erachte, was nicht bewiesen ist.

Haben die freisinnigen Bibelforscher bewiesen, „dass die Bibel von einem dreieinigen Gott nichts weiß", so haben sie damit nicht bewiesen, dass Gott nicht ein dreieiniger Gott ist. Aus sehr nahe liegenden Gründen konnte Jesus Christus nicht sagen: Gott ist ein dreieiniger Gott, und ich bin die zweite Person der Gottheit. Er hat aber so gesprochen, dass weiterhin die christliche Kirche zum Begriff der Dreieinigkeit Gottes gelangte; und dass sie dahin gelangte, das war das erste wichtige Ergebnis der inneren Entwickelung der christlichen Kirche. Gläubige waren es, die von dem in der Bibel Gesagten aus zum Begriff der Dreieinigkeit Gottes gelangten, und nur Gläubige können in dem in der Bibel Gesagten die Bestätigung der kirchlichen Lehre finden, dass Gott ein dreieiniger Gott ist. Die bisherige freisinnige Bibelforschung konnte zu immer weiterem Zweifeln und Leugnen führen, aber nicht zur Versöhnung des modernen Denkens mit der geoffenbarten Wahrheit.

Es ist begreiflich, dass man meint, die kirchliche Lehre, dass es eine zweite Person der Gottheit gebe, sei durch die freisinnige Bibelforschung widerlegt worden, und dass man consequenterweise nun auch die Persönlichkeit des heiligen Geistes beseitigt sehen möchte. Vielmehr aber muss hier mit dem Begriff der Persönlichkeit erst rechter Ernst gemacht werden, was eben noch nicht geschehen ist, so lange man noch vom heiligen Geiste spricht als von etwas, das von Gott den Menschen verliehen wird und in sie übergeht. Der heilige Geist wirkt erziehlich im — Gewissen. Der Erfolg dieses zunächst auf die Seele gerichteten und daher nicht unmittelbar dem Menschen zum Bewusstsein kommenden Wirkens, der Erfolg dieses Wirkens auf den Menschen hängt vor allem von der religiösen Erkenntnis des Menschen ab. Man muss erst das göttliche Sittengesetz kennen und anerkennen und recht verstehen, um die vor der Sünde warnende und nach der Sünde strafende Stimme des Gewissens recht verstehen zu können. Der heilige Geist wirkt aber auch als Tröster; und auch der Erfolg dieses Wirkens hängt vor allem von der religiösen Erkenntnis der Menschen ab. Um durch dieses Wirken wahrhaft getröstet werden zu können, muss man erst zur Erkenntnis der durch Jesum Christum geoffenbarten Liebe Gottes gelangt sein und wissen, dass man einen Vater im Himmel habe und nicht einen Richter. Erst nach dem Offenbarungs- und Erziehungswerk der zweiten Person der Gottheit konnte der heilige Geist als Tröster mit rechtem Erfolge wirken; und darauf hat Jesus Christus hingewiesen, indem er verhieß, den Tröster zu senden.

Es ist möglich, auf einem unserer Zeit angemessenen Wege über die jetzigen Zweifel hinaus zur Überzeugung von der in der christlichen Religionslehre enthaltenen geoffenbarten Wahrheit in zeitgemäßer Auffassung — d. i. zu zeitgemäßer christlich-religiöser Erkenntnis — zu gelangen. Um aber dazu gelangen zu können, muss man die unserer Zeit angemessene Selbstständigkeit in religiöser Hinsicht besitzen, und wie nicht mehr Geistlichen, so auch nicht andern aufs Wort glauben, was sie für religiöse Wahrheit erklären; und ebensowenig, als durch Autoritäten, muss man sich durch Vorurtheile hindern lassen, dem hier Gesagten näher zu treten und in der hier angedeuteten Richtung seine eigenen Beobachtungen anzustellen und selber zu denken. Durch eigene Beobachtung und eigenes Denken kann man zunächst zur Erkenntnis der Dreieinigkeit der Seele und sodann weiter zu zeitgemäßer christlich-religiöser Erkenntnis gelangen. Dieser Weg, zu religiösen Überzeugungen zu gelangen, die religiöse Erkenntnis sind, ist ein unserer

Zeit angemessener Weg; und es ist eine unserer Zeit angemessene religiöse Erkenntnis, zu welcher man auf diesem Wege gelangt.

Die geoffenbarte Wahrheit ist zu hohe Wahrheit, als dass es so gar leicht sein könnte, über die jetzigen Zweifel hinaus zur Überzeugung von dieser Wahrheit zu gelangen; und der Übergang vom Bezweifeln und Leugnen der geoffenbarten Wahrheit und übersinnlichen Daseins zur Überzeugung von der geoffenbarten Wahrheit und zur Anerkennung übersinnlichen Daseins kann für das an Zweifeln und Leugnen gewöhnte moderne Denken nicht leicht sein; und mitten im Treiben des Alltagslebens ist dieser Übergang nicht möglich. Es ist Einsamkeit, Ruhe und Sammlung nöthig, wenn man den auf das Übersinnliche und Ewige sich beziehenden Fragen näher treten will. Wer sollte nun nicht die hierzu nöthigen Stunden von seinem Leben erübrigen können? Was man dadurch gewinnt, ist mehr wert als Geld und Gut, als Ehre und Ruhm und alles andere, was man durch Ausnutzung seiner Zeit zu gewinnen vermag. Ist man aber nur erst über die jetzigen Zweifel hinaus zur Überzeugung von der geoffenbarten Wahrheit gelangt, so gewöhnt man sich mit der Zeit auch an diese Wahrheit, ohne dass man dabei zu einem unpraktischen Träumer würde, wie wol mancher befürchten könnte. Vielmehr ist man weniger als zuvor zu fruchtlosen Grübeleien geneigt, wenn man über die jetzigen Zweifel hinaus zur Erkenntnis der geoffenbarten Wahrheit gelangt ist, da man alsdann klarer und bestimmter, als zuvor, zugleich sich der Grenzen seiner Erkenntnis bewusst ist.

Ist man nur erst über die intellectuellen religiösen Zweifel, die in dem modernen Denken ihre Ursache haben, hinaus zur Überzeugung von der geoffenbarten Wahrheit gelangt, so wird man mehr und mehr auch derjenigen religiösen Zweifel Herr, die in der menschlichen Schwachheit und Sündhaftigkeit ihre Ursache haben. Kommen auch noch Zeiten, in denen wir geneigt sind, die Wahrheit, dass wir Kinder eines Vaters im Himmel sind, zu bezweifeln und zu leugnen, weil unsere Lebensschicksale uns zu dieser Wahrheit in Widerspruch zu stehen scheinen, so vermögen wir doch, je länger desto mehr Zweifel zu überwinden; und kommen auch immer noch Stunden, in denen wir geneigt sind, die erkannte und anerkannte geoffenbarte Wahrheit zu bezweifeln und zu leugnen, um durch solch Zweifeln und Leugnen die Stimme des Gewissens zu übertäuben, um ungehindert der Selbstliebe der Seele als dem Triebe zum Bösen folgen, um ungehindert — sündigen zu können, so werden wir doch auch diese Zweifel niederzukämpfen immer mehr imstande sein und daher in dem im ganzen zeit-

lichen Leben niemals aufhörenden Kampfe zwischen dem Guten und dem Bösen immer mehr uns für das Gute zu entscheiden vermögen, indem wir wahrer Liebe folgen, unserer eigenen wahren Liebe und der wahren göttlichen Liebe, die auch im Gewissen zu uns spricht.

Über die jetzigen Zweifel hinaus zu streben zur Überzeugung von der geoffenbarten Wahrheit, das ist das Beste und Wichtigste, was man thun kann. Die geoffenbarte Wahrheit führt zu wahrer Glückseligkeit und zu wahrer Freiheit, die um so vollkommener ist, je vollkommener die geoffenbarte Wahrheit erfasst wird. Nichts anderes vermag das, was die geoffenbarte Wahrheit vermag, wenn sie zur Überzeugung geworden ist und in rechter — d. i. der Zeit, in der wir leben, gemäßer — Weise erfasst wird.

Was hier gesagt ist, das ist weiter ausgeführt in einer Schrift, für welche bis jetzt nicht der Weg in die Öffentlichkeit gefunden ist.

Diese Schrift umfasst nur vier Capitel, deren Inhalt folgender ist. Erstes Capitel: Beweis der Dreieinigkeit der Seele. Zweites Capitel: Parallelismus der Dreieinigkeit der Seele und der Dreieinigkeit Gottes. Drittes Capitel: Wie rechtfertigt sich weiter die christliche Lehre? Viertes Capitel: Menschenseele und Thierseele.

Das vierte Capitel steht mit dem Titel der Schrift „Wir sind seines Geschlechts“ in keinem directen Zusammenhange. Wer aber die drei ersten Capitel gelesen hat, dem drängt sich die Frage auf: Was ist denn aber die Thierseele? Das hat den Anlass dazu gegeben, den drei ersten Capiteln noch dieses vierte Capitel folgen zu lassen.

Der Inhalt des vierten Capitels lässt sich kurz so zusammenfassen: Es gibt neben der sinnlich wahrnehmbaren Schöpfung eine übersinnliche Schöpfung, die mit jener in Zusammenhang steht. Die Thierseele gehört in das Gebiet der übersinnlichen Schöpfung. Wie in der sinnlich wahrnehmbaren Schöpfung sich die Dreieinigkeit des Schöpfers erkennen lässt, so auch in der übersinnlichen Schöpfung; so kommt es, dass wir auch von einer Dreieinigkeit der Thierseele sprechen müssen. So ähnlich aber auch menschliches und thierisches Seelenleben erscheinen, so führt doch rechte Beobachtung und Vergleichung menschlichen und thierischen Seelenlebens zu der Überzeugung, dass nur der Menschenseele ewig fortdauerndes Sonderdasein zuzuerkennen ist, nicht der Thierseele.

Möge es mir gelungen sein, für einen weiteren Ausbau meiner Gedanken Interesse zu erwecken!

Die pädagogische Bedeutung der Wirtsstube im Bauernleben.

Von *Willibald Nagl*-Wien.

(Fortsetzung.)

II.

Die guten Seiten des Dorfwirtshauses.

Die Antwort auf obige Frage wird sich am besten in der Weise geben lassen, dass wir, nachdem wir alle Schwächen und Gebrechen des heutigen Dorfwirtshauses hoffentlich zur Zufriedenheit selbst der strengsten Asketen gerügt haben, nun auch die Vorzüge ins rechte Licht rücken. Denn offenbar hat dieses Institut in seinen, trotz vielfacher Entartungen doch noch immer zahlreichen Vortheilen die lebendige Wurzel seiner Existenz.

Vor allem ist die heutige Dorfschenke eine Art Hypostase der zweithöheren socialen Einheit: nämlich der Gemeinde. Ich will hiermit nicht gesagt haben, dass eine Anzahl von Bauernfamilien nur deshalb eine Gemeinde bildet, weil sie zusammen ein Wirtshaus haben, — sondern umgekehrt: Weil eine Anzahl solcher Familien gewisse gemeinsame Interessen haben, die sich zu dem politischen und socialen Begriffe der Gemeinde verdichten, deshalb muss ein gemeinsames Wirtshaus sein. Nicht auf dem anberaumten einzelnen Gemeindetage, in der Gesindestube des Bürgermeisters, können die Gemeindeangelegenheiten hinlänglich durchbesprochen werden: dorthin muss vielmehr jeder schon nach reiflicher Überlegung und mit gewissen Endresultaten derselben kommen. Nur beim Weinglase, dem altherkömmlichen „Sorgenbrecher", kann jeder Gegenstand durch Wochen hindurch nach allen Richtungen beleuchtet, von allen Parteien nach seinen guten und üblen Seiten besprochen werden; nur in der Schenkstube, wo der Geist des Bauers von allen häuslichen Verdrießlichkeiten sich frei und ledig fühlt, hat derselbe den ungehemmten Schwung, die ungehinderte Übersicht über die gemeinsamen Tagesfragen, und nur hier ist eine reifliche Vorbereitung möglich für eine gesunde Entscheidung auf dem „Gemeindetage", — der übrigens ebenfalls nicht selten im Wirtshause abgehalten wird.

Der Usus, wie er sich in allen unseren Dorfgemeinden, den natürlichen Bedingungen entsprechend, seit Jahrhunderten thatsächlich festgesetzt hat, ist die drastischeste Illustration zu den eben angestellten Betrachtungen und

überhebt mich jeder weiteren Begründung der letzteren. Nur das erwähne ich noch, dass viele Gemeinden sich sogar als solche ein Eigenthumsrecht auf das Dorfwirtshaus erworben haben, dass somit in vielen Dörfern ein eigenes sogenanntes „Gemeindewirtshaus“ existirt.

Ist aber das Dorfwirtshaus gleichsam der sinnliche Ausdruck, die Concretisirung einer höheren socialen Einheit, so muss es für das Bauernvolk, angefangen vom 7 jährigen Knaben, welcher Sonntags schon mit dem Vater ein wenig „einkehrt“, bis zum gesprächigen, mittheilungsbedürftigen Greise eine entscheidende pädagogische Bedeutung haben. Hier lernt der Bauer über die engen Schranken der Familie hinaus höhere Angelegenheiten kennen, hier entwickelt sich in fähigeren Köpfen eine gewisse Umsicht, sowie durch deren Erprobung in mancherlei Controversen, ein gewisses Selbstgefühl der Erfahreneren und Einsichtigeren: hier sind auch die ersten Wurzeln der Autorität in der öffentlichen Ordnung. Denn es ist Thatsache, dass der Bauernbub von einem unbeschreiblichen Respect gegen die älteren Gäste erfüllt wird, welche mit angelegentlichem Eifer ihm unverständliche Gemeindeverhältnisse besprechen, und für den reiferen Burschen ist es ein erhebendes Ereignis, wenn er in solche Gespräche auch einmal ein Wort dreinreden darf. — Das Dorfwirtshaus ist gleichsam der „Salon“ eines ganzen Dorfes, aber weit bedeutsamer als ein solcher, weil es nicht einer Familie oder Sippe, sondern einer größern Anzahl derselben als Mittelpunkt gilt und demgemäß durchschnittlich Angelegenheiten höherer Art im Dorfwirtshause zur Sprache kommen, als im „Salon“.

Es kommt hierbei zunächst nicht darauf an, ob das, was die gewiegteren Alten beim Weinglase sagen, auch alles richtig ist. Wir haben an anderer Stelle mehr im Detail über die lächerlichen Plauschereien am Wirtshaustische scharf genug geurtheilt und das Bedürfnis einer diesbezüglichen Reform nachzuweisen gesucht. Wir sprechen hier blos von dem Gerippe oder dem Rahmen eines zweckdienlichen Wirtshauslebens und müssen schon dem Vorhandensein eines solchen Rahmens an und für sich einen erziehlichen Wert beilegen.

Dieser seiner höheren Bedeutung gemäß ist das Wirtshaus auch äußerlich doch durchgehends besser ausgestattet als die Bauernhäuser und Bauernstuben. Absolut genommen muss die Dorfschenke, wie wir ebenfalls schon oben betont haben, als verwahrlost betrachtet werden: relativ zu den Bauernstuben ist sie aber noch immer im Vorzuge, ausgenommen die zeitweilige Apfelmostschenke, welche den Schmutz des unreinlichsten Bauernhauses und der Schenke auf einmal zusammen repräsentirt. Ein Wirt, der aber sich dauernd behaupten will, muss, um den Gästen ein freundlicheres Plätzchen zu bieten, immer den Hausfrauen inbezug auf Ordnung und Ausstattung des Hauses Concurrenz machen. Denn unbewusst fühlt sich der ungebildetste Mensch heimisch in einer größeren Ordnung, in einer von mehr Wolhabenheit zeugenden äußeren Umgebung. Als das Petroleumlicht erfunden wurde, waren die Wirte die ersten, welche — bald selbst in den entlegensten Gebirgsgegenden — damit vor ihren Gästen prunkten. Die gewissen Farbendruckbilder, wie sie als Prämien den Abonnenten von Zeitschriften geboten werden, finden wir, in ihren luxuriösen Trödelrahmen von den schweren, soliden Stühlen und Bänken eigenthümlich abstechend, zuerst in den Wirtshäusern. Diese Dinge erscheinen uns

Städtern als wertlos: draußen in den Dörfern erfreuen sie und regen zu interessanten Discussionen an, „was heutzutage doch alles zustande gebracht wird“, „wie man heut helles Licht ohne Ruß und Asche haben kann“, „wie schöne Bilder man jetzt ins Haus kriegt, deren sich der Pfarrer in der Kirche nicht zu schämen brauchte“ etc. Historische Bilder, z. B. der Tod Napoleons, die Seeschlacht bei Lissa etc. geben Anlass zu geschichtlichen Betrachtungen und — Sagenbildungen. Solche Anregungen bilden meist die Einleitung zu anhaltenden Gesprächen, in welchen ein Gegenstand von den verschiedenen Sprechern nach verschiedenen Seiten gewendet und beleuchtet, der Geist der Theilnehmer geübt und beweglicher gemacht, wenn auch selten mit richtigen Vorstellungen bereichert wird.

Von der Wirtsstube und ihrer Einrichtung kehren wir wieder zu den Gästen zurück. Dass Pfarrer, Jäger, Müller etc. zwar das Dorfwirtshaus besuchen, sich aber an einen Tisch zusammensetzen und von der Bauernschaft mehr abschließen, habe ich oben erwähnt. Indessen gibt es doch auch unter den Genannten solche, die gegen die Bauern sich ganz collegial benehmen, mit ihnen Karten spielen und sich wol gar von ihnen duzen lassen. Aber die meisten solcher jovialer Persönlichkeiten haben dabei die unverhüllte Tendenz, ihre Bildung ganz zu verleugnen, meiden jedes belehrende Wort, um sich die falsche Popularität eines „g'moanen Herrn“ zu erwerben, — und fallen dadurch geradeso aus ihrer natürlichen Rolle, wie jene exclusiven Nobelthuer. Trotz alledem hört und sieht der Bauer doch allerhand an ihnen, was seinen Gesichtskreis, seine Erfahrungen bereichert und was er ohne Wirtshaus, das so verschiedene Elemente zusammenbringt, eben nicht hören und sehen würde. Und hin und wieder gibt es in den Dörfern ja doch auch solche Pioniere der Cultur, welche mit Maß und Vernunft sich in einen ersprießlichen Verkehr mit der Bauernschaft einlassen und einen günstigen, erziehlichen Einfluss auf dieselbe ausüben. Diese Wackern gehören fast durchgehends der Lehrerwelt an.

Sehen wir nun, wie die Bauern sich untereinander „die Zeit vertreiben“.[1]) Dass Angelegenheiten der Gemeinde, der Hauswirtschaft besprochen, Tauschhändel eingegangen, Käufe abgeschlossen, Dienstboten empfohlen, Verträge festgestellt werden u. s. w. — das erwähnen wir hier nur vorübergehend; denn diese Dinge sind fast durchaus von rein praktischer Bedeutung, und uns ist es ja um das Erziehliche zu thun.

Eine Hauptunterhaltung der bäuerlichen Gäste bildet das Kartenspiel. Das Kartenspiel hat fast ebenso viele oder noch mehr Feinde, als das Wirtshaus selber. Es gilt der bäuerlichen Bigotterie als eine so profane, halb gottlose Beschäftigung, dass sie an Sonntagen vormittags und an besonders heiligen Tagen vollständig verpönt ist. Fabelhafte Anekdoten werden erzählt von Spielern, denen der Teufel einen Spiegel vorgehalten, in welchem sie die Karten ihrer Mitspieler lesen konnten; dass so ein Falschspieler reich wird und zum Schluss mit Haut und Haar dem Teufel verfällt, ist selbstverständlich; es wird von Spielern erzählt, die in der Christnacht karteten und plötzlich in Stein- und Holzblöcke verwandelt wurden u. s. w. — Wir würden diese Reaction der bäuerlichen Frommen gegen das Kartenspiel als eine künstlich in ihnen wachgerufene betrachten, wenn es nicht Zeiten gegeben hätte, in welchen der deutsche Mann Hab und Gut, Weib, Kinder und zuletzt die eigene Freiheit durch gewagtes Spiel verlor, und in welchen das Gewinnstinteresse so über das

Unterhaltungsinteresse vorherrschte, dass sich gar mancher zum Falschspielen wird haben hinreißen lassen. Heute spielen die Bauern nicht mehr hoch, sondern nur um Kreuzer; und wenn auch hiebei noch ein abstoßendes, kleinliches Gewinnstinteresse das Bewusstsein der Spieler beherrscht, so hält doch bei den meisten das Unterhaltungsinteresse, oft unbewusst, immerhin so kräftig vor, dass dadurch dem Kartenspiel eine pädagogisch gerechtfertigte Bedeutung gesichert bleibt.

Der Bauer, der sonst fast gedankenlos in die Welt hineinlebt, der seine Wirtschaft nur mit geringem geistigen Capital ganz unrationell betreibt, dessen Geist sich also nirgends an eine Reihe auseinander folgender und logisch sich abwickelnder Gedanken gewöhnen kann und nur nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit die sinnlichen Eindrücke verbindet, — für den muss das Kartenspiel eine gute Schule sein. Die einzelnen Kartenblätter sind gleichsam Prämissen, in ihrer 32-Zahl just genug, um noch überschaut und beherrscht werden zu können von einem ungeschulten Geiste, der die in der Welt und im Leben begegnenden Hunderte und Tausende von Erscheinungen noch nicht verbinden und in Beziehung zu einander setzen kann. Aus diesen 32 Prämissen werden nun von den Spielern um die Wette die Schlüsse gezogen, und wer der Consequenteste ist, erringt den Sieg. Der Zufall spielt dabei gerade eine so große Rolle, das die Ähnlichkeit des Kartenspieles mit dem Leben aufrecht erhalten bleibt. Die vielen stets neuen Combinationen, die im Spiele möglich sind, nöthigen den Geist immer und immer wieder zur Arbeit und zum consequenten Schließen, und doch liegt in der Ähnlichkeit der Combinationen auch zugleich genug Wiederholung, um das einmal Gedachte auch in Übung zu erhalten und tief genug einzuprägen. — Das Kartenspiel ist also für die Bauern eine überaus ersprießliche Schule des Denkens, und wenn der sonst verkürzte Geist eben so dringend seine ihm gebührende Nahrung verlangt, wie ein hungriger Magen, so ist die Leidenschaft vieler Bauerngäste für das Kartenspiel der ausgiebigste Beweis für unsere Behauptung.

Doch das Kartenspiel unterhält nur die paar Theilnehmer und höchstens noch den einen oder anderen „Kibitz“, wie der terminus technicus für den unbetheiligten Zuschauer hierzulande lautet, und wird auch diese wenigen endlich erschöpfen und ihnen eintönig werden. Die Wirtshausunterhaltung muss universeller und abwechslungsreicher sein, — und das ist sie in der That. Die Schenke ist wie eine Schaubühne: da tritt der Urlauber auf; er hat seine Angehörigen zu Hause schnell alle begrüßt, — und nun ist er da, um dem Gros der Dorfbevölkerung, allen seinen Kameraden, Vettern, Mitgästen hier in dem gemeinsamen Locale Audienz zu geben. „Der Fürtinger Michel ist auf Urlaub zurückgekommen“, so geht die Nachricht wie ein Lauffeuer über die Mittagstische des Ortes, „er ist beim Wirt, noch ganz in der Soldateng'luft!“[2]) — Und nachmittags finden sich Männer und Bursche aus allen Häusern ein, um dem Michel die Hand zu drücken. Es ist aber auch der Mühe wert: aus dem nachlässigen Bauernknecht ist ein fescher Diener des Kaisers geworden, stramm ist er in seiner Haltung, keck in seinem Blick, schneidig in seiner Rede, und was noch mehr als alles ist, drei wollene Sternlein schimmern beiderseits an seinem Rockkragen. Und was er erst zu erzählen weiß! Zu Adelsberg war er im Lager, dort, wo die berühmte unterirdische Grotte ist mit den versteinerten Riesen und Zwergen; das Meer hat er gesehen mit den mächtigen Dampfschiffen, die große

Seestadt mit ihren fremdgekleideten Menschen, die gar von der Türkei oder aus dem Mohrenland gekommen sind. Und alles das erzählt der Michel nicht so kurz und gelehrt, wie mans in den Schulbüchern manchmal findet, sondern lebhaft, deutlich und so, dass man ordentlich selber alles mit anschaut, wenn man ihm zuhört. Und wenn er von der Ordnung redet beim Militär, wie da alles nach dem Schnürl geht, wie jeder Befehl pünktlich ausgeführt wird, wie die geringsten Kleinigkeiten zusammenstimmen, damit das Ganze wol von statten geht, wie auf reine Strohsäcke und Decken, auf Ordnung im Essen, auf Nettigkeit in der Kleidung gesehen wird, und wenn man ihn selber anblickt, den Michel, wie er proper dasteht in seinem blauen Gewand, — man möchte gleich selber Soldat werden und auch so viel sehen und hören, und auch so viel Ordnung und Nettigkeit lernen.

Da treten auf der Schaubühne der Schenke noch andere Charaktere auf; es kommt der Herrgottsschnitzer mit einer Trage voll Glasbildern und hölzernen Crucifixen; er geht zwar in alle Häuser, aber im Wirtshaus hält er sich am längsten auf und wird, wenn bald dieser bald jener Gast ihm einen Gratisschluck anbietet, gesprächiger als sonst. Er weiß die Marterwerkzeuge, die um seine Heiligen gemalt sind, zu erklären; er erzählt von dem heidnischen Römerreich, wo man die Christen so grausam verfolgt hat, von den Einsiedlern, welche in der Wüste ein heiliges und beschauliches Leben geführt haben, von dem heiligen Lande, wo die vielen Kirchen und heiligen Stätten sind: der Kalvarienberg mit der Kreuzesgrube, das Städtchen Bethlehem mit der Geburtsgrotte, der Ort Nazareth mit der Capelle der Verkündigung. — Da kommt der Jude keuchend mit dem schweren Bündel herein und schimpft über die schlechten Zeiten und dass die Leute kein Geld haben zum Kaufen. Er weiß aus der Zeitung mitzutheilen, dass die Steuern wieder bald erhöht werden, dass diese oder jene Ware bald theurer werden würde; er weiß, wie die Kornpreise am letzten und vorletzten Wochenmarkt in der Stadt gestanden sind und dass das amerikanische Getreide schuld ist an dem niedrigen Anwerte des einheimischen.

Dienen diese und ähnliche Personen auf der Schaubühne der Wirtsstube dazu, den geistigen Horizont der Gäste zu erweitern, so ist nicht selten auch für das Herz ein wenig gesorgt durch die Person des Schenkmädchens oder der „Kellnerin“. Vom Standpunkte des heutigen Dorfwirtes aus ist es allerdings eine blos eigennützige Speculation, wenn er sich zur Bedienung der Gäste ein „sauberes“, freundliches Wesen aufnimmt oder seine eigene hübsche Tochter diese Dienste verrichten lässt. Aber darum sind die gestrengen Richter noch durchaus nicht im Recht, wenn sie darin gleich einen groben Unfug erkennen: der heutige Wirt thut ja schließlich alles nur zu seinem Nutzen; man hat daher die Berechtigung nicht in der Intention des Wirtes, sondern in der Sache selber zu suchen. Auch bestehen über die Sündhaftigkeit dieser Kellnerinnen in der Welt der Frommen und Gestrengen ganz unrichtige Begriffe. Eine Kellnerin wird allerdings manches sagen, hören und sich gefallen lassen, worüber eine Gouvernante oder deren unausgebackener Schützling bis in den Hals hinein erröthen würde; aber so eine freisinnige Dorfdirne weiß, bei einem gewissen Punkte angelangt, die Schranken der Gebührlichkeit energisch aufrecht zu erhalten, und mancher städtische Schürzenjäger, der bei duckmäusernden, lüsternen Backfischen und Blaustrümpfen etc. nach Übersteigung einiger künstlich gehäufter Außenwerke und nach einigen affectirten Präludien schon

an seinen vollständigen Sieg zu glauben gewohnt ist, hat im Dorfe bei diesen so entgegenkommenden, freundlichen „Sünderinnen“ im Grunde ihres Wesens eine stahlharte Sittlichkeit und Widerstandskraft sowie — die verdiente Zurückweisung gefunden.

Dies zur nothwendigen Ehrenrettung der ländlichen „Kellnerinnen“. Und jetzt fragen wir, was sie denn den Gästen Wolthätiges im moralischen Sinne des Wortes leisten. Es ist kein Zweifel, dass alle die im Liebesleben wurzelnden Gefühle, welche bald in zarten Tönen und Vibrationen das Herz durchziehen und es ungeahnte Wunderklänge aus einer schöneren Welt vernehmen lassen, bald in mächtiger Brandung dahin wogen und alle Schranken des Kleinmuthes durchbrechend, mit Kraft und Selbstbewusstsein die Brust erfüllen, bald wieder wie eine Feuerflamme auflodernd, alles Gemeine, allen Neid, alle Zwietracht um kleinliche Dinge verzehren, — dass diese Gefühle das Edelste sind, was unser sinnliches Herz aus sich heraus zu leisten vermag. Niemand wird die veredelnde Einwirkung des Mädchens auf den Mann im Bannkreise der Liebe zu leugnen wagen oder in hämischer Tartüfferie die Ausnahmen gegen die Wahrheit der Regel ins Feld führen wollen: erwärmen sich doch in den Städten selbst ernste Greise noch gern an der illusorischen Vorführung des Liebeslebens, wie selbe auf der Bühne geboten wird. — Gerade diese Seite des Gefühlslebens ist aber in vielen Gegenden arg vernachlässigt. Altüberlieferte Lieder geben Zeugnis von früherer Lebendigkeit und Innigkeit des bäuerlichen Liebeslebens; heute drohen sie fast zu verstummen. In den Familien ist eine gewisse asketische Frömmelmanier eingerissen, bei welcher man alle zarten Herzenserregungen, natürlich vor allem die der Liebe, unterdrückt; das Verhältnis der Eheleute zu einander, das der Kinder zu den Eltern ist nur *Pflicht*, das Schäkern der Mägde und Knechte untereinander wäre „Dummheit“ und „Ausgelassenheit“. Ich habe dieses steife Manierwesen sammt seinen Consequenzen bereits ausführlich untersucht und verweise hier auf meinen „Bauernspiegel.“ — Nur im Wirtshause darf sich die in den Familien verpönte Wahrheit und Natürlichkeit des Fühlens und Benehmens noch hervorwagen, weil ja dort die „Dummheit“ und „Ausgelassenheit“ zu Hause ist. Es ist aber begreiflich, dass bei so schiefer Behandlung die innere Natürlichkeit des Bauers sich auch im Wirtshaus nicht mehr als *fein* offenbaren wird. Und nun wird uns beides klar: sowol dass das Schenkmädchen von diesen Gästen oft manche zweideutige, ein feines Ohr verletzende Reden anhören muss, als auch, dass es durch einen frischen, freundlichen Blick oder durch ein schäkerndes Wort einen Lichtstrahl wirft in die düstere Dämmerung eines Herzens, welches vielleicht lange schon von keinem zarteren Gefühle heimgesucht worden war. Das Schenkmädchen ist wie eine Lunge im moralischen Organismus der Wirtshausgesellschaft: sie nimmt die trüben Gefühlsströmungen der Gäste entgegen und gibt ihnen reinere zurück. Es ist schon ein Vortheil, wenn die stockenden Gefühle der Bauernherzen überhaupt ins Strömen, in einen frischen Kreislauf gerathen. Auch das ist nun erklärlich, warum gerade *ältere* Bauern, fast noch mehr als die jüngeren und die Burschen, die Unterhaltung der Kellnerin suchen: wenn das Eheleben und die Familie das Zärtliche nicht pflegen, so verschwindet dieses Element bei älteren Eheleuten ganz, und während der an Jahren vorgerückte Städter für das Feuer der Jugend im Schoße seiner Familie einen Ersatz findet an den gemeinsam gehegten Erinnerungen der zärt-

lichen Vergangenheit, sucht der ältere Bauer, wenn sein Herz noch nicht erstorben ist, die nothwendige Nahrung für dasselbe — auswärts. Der Wirt steckt daher eine Laterne aus, welcher in der allgemeinen Finsternis die Nachtfalter so lange zustreben dürften, bis die Hausfrauen auch ihrerseits am häuslichen Herde ein Lichtlein der Liebe anzünden und dauernd erhalten werden.

Dass die Kellnerin auf die unsaubern Reden auch oft unsaubere Antworten gibt, verdirbt nichts an unsauberen Gästen und muss mitunter den Verkehr zwischen ihr und den letztern aufrecht erhalten, denn mancher wills nicht anders. Darum wirkt aber doch das rein Weibliche, Blick und Gebärdung und die Wolgestalt, anmuthend auf den unwirschen Gesellen ein: und trotz dieser Reden weiß er gar wol, dass er den Mädchen ernstlich nichts Schlechtes zumuthen darf. Und wenn die Stimmung der Gäste eine erregtere wird, wenn scharfe Kampfesworte hüben und drüben fallen und den schlimmen Reden schlimmere That der Raufbolde zu folgen droht, da ist es allein das „Gretchen“, welches — nicht in sanften Reden, sondern schneidig, scharf und gebieterisch — die Gemüther zur Ruhe zu rufen vermag. Denn das Schenkmädchen ist eben ein moralischer Factor im bäuerlichen Wirtshausleben.

Und wann ich halt ins Wirtshaus geh,
lauft mir die Kelln'rin zue:
„„Was soll ich Dir denn schenken ein,
was magst, mein lieber Bue?““
„Schenk Du nur ein
Bier und Brandwein,
und süeßen und saur'n Tirolerwein,
schenk Du nur ein und ich trink's aus,
— dann gehn wir[3]) schön stat[4]) nach Haus.“

So singt der Bauer in einem alten Volksliede, ein Zeichen, wie empfänglich er ist für die Zuthunlichkeit der Kellnerin, wie es ihn freut, seinen Labetrunk aus ihrer Hand zu empfangen, und wie er ihr schließlich sogar durch ruhiges Betragen, selbst noch beim Weggehen, wolgefällig sein will.

Wir haben bis jetzt die alltäglichen oder zufällig wiederkehrenden Anregungen der Dorfschenke vorgeführt. Sie erscheinen in der Darstellung, wo sie lückenlos und sozusagen in einem Athem mit allen Consequenzen aufgezählt werden, viel intensiver und mächtiger zu sein, als man es in der Wirklichkeit wahrnimmt. Man achtet sie im Dorfleben kaum, weil sie so gewöhnlich, so leicht zu haben sind, wie das Wasser beim Brunnen. Sie dienen aber gerade in ihrer Allgemeinheit und Unausrottbarkeit dazu, dass das Volksleben nicht auf eine noch tiefere Stufe bis ins Eskimothum herabsinkt, wenn sie gleich andererseits im Verhältnis zur Civilisation unsers Jahrhundert, d. i. im Verhältnis zu ihrer nach den heutigen Culturmitteln denkbaren Verfeinerungsmöglichkeit, kaum nennenswert sind.

Die Dorfleute raffen sich aber bei gewissen Gelegenheiten auch zu außerordentlichen Veranstaltungen auf, welche mit dem meritorischen Theile ebenfalls ins — Wirtshaus fallen. Des Kirchtags haben wir oben gedacht und nicht viel Lobenswertes an ihm belassen können. Doch sei an dieser Stelle auch sein Gutes erwähnt. Dass sich auf dem Kirchtage meist die Paare zusammenfinden, darf noch nicht als etwas für die Volksentwicklung Wesent-

liches bezeichnet werden; denn es geschähe ebensowol ohne die Kirchtage. Dass sich auf dem Tanzboden auch die Jugend aus vielen mehr oder minder entfernten Dörfern einstellt, wäre ein Vortheil, wenn er zu etwas Besserem ausgenützt würde, als zu „Protzmäulereien“ und Raufhändeln. Dass die schmetternde Musik auf die Gemüther der Burschen und Dirnen eine belebende Wirkung ausüben muss, ist ohne Zweifel; den größten Vorzug des Kirchtages erkennen wir aber darin, dass besonders er dazu dient, die alten Volkslieder immer wieder aufzufrischen und gelegentlich auch neuen Improvisationen Vorschub zu leisten. Zwar wird auch an gewöhnlichen Sonn- oder Festtagen öfters im Wirtshause gesungen, aber nur von zwei oder drei halbbetrunkenen Gästen, ohne dass die übrigen, die etwa mit den Karten oder der Kellnerin beschäftigt sind, von dem Gejodel Notiz nehmen. Aber am Kirchtag tritt in den Tanzpausen irgendein bewährter Liederreimer — oft schon ein bejahrterer Bauer, der vielleicht schon lange nicht so lustig gewesen ist wie heute — vor die Musikanten hin und singt ihnen Text und Arie vor: die letztere müssen sie ihm nachspielen. Da horcht alt und jung: es ist fast ein feierlicher Moment, und wär' wol „gottsunmögli schön“, wenn man nur nicht gar so oft in helles Lachen ausbrechen müsste dabei. Wer kennt nicht den treffenden Witz des „Schnaderhüpfels“, das sich über alle Situationen des Bauernlebens, über Pfarrer, Jäger, Soldaten, Schreiber, kurz alle, die mit den Bauern in Berührung kommen, in so scharf charakterisirender Weise ausspricht.[5]) Ich darf mich hier des Raumes halber nicht auf die pädagogische Bedeutung des Volksliedes einlassen: so wahr das Kind durch Aufnahme der bunten Eindrücke von außen und durch deren monologisirende Wiedergabe einen großen Theil seiner Erziehung sich selber ertheilt, so wahr erzieht sich auch das Volk bis zu einem gewissen Grade durch das Volkslied, und wir müssen einer jeden Gelegenheit, welche dazu dient, das Volkslied zu erhalten und zu nähren, eine pädagogische Bedeutsamkeit zuerkennen.

Auch die Hochzeiten werden, was ihren außerkirchlichen Theil betrifft, mit Vorliebe im Wirtshause abgehalten. Sie haben mit den Kirchtagen viel Ähnlichkeit, sind aber immerhin etwas zahmer. Auch die Hochzeiten bieten Musik, Tanz und Schnaderhüpfelgesang. Aber eines pflegen sie vor dem Kirchtage vorauszuhaben: die obligaten Späße der Musikanten. Da nämlich auf einer Hochzeit, bei geschlossener Gesellschaft, alles viel programmmäßiger zugeht, so entwickeln die Musikanten ihren Witzreichthum bei Gelegenheit des Geldabsammelns auf einmal: und es ist wirklich anerkennenswert, durch welche lächerlichen Einfälle sie den Gästen die saure Leistung des Zahlens — 5 Gulden gibt der Bauer immer ungern hin — zu erleichtern wissen. Lange noch erzählen die geladenen Bäuerinnen zu Hause von diesen Späßen, und ihre Kinder freuen sich, wenn sie die sonst immer so verdrießlich und „greinerisch“ gelaunten Mütter auch einmal lachen sehen. — Die sonstigen auf Hochzeiten üblichen Gebräuche, Ceremonien, Sprüche, welche zur Versinnbildlichung des Ehestandes, zur Einschärfung der Pflichten desselben dienen sollen, übergehen wir hier; sie gehören eher zu einer historischen Darstellung der Volksgebräuche, als in einen pädagogischen Aufsatz über das Wirtshausleben.

Dem Kirchtag ähnlich sind ferner die Faschingsunterhaltungen. Wickeln sich auch die verschiedenen Possen und Umzüge auf der Gasse ab — das Wesentliche des Faschings, Musik und Tanz und Schmaus, fällt immer ins

Wirtshaus. Die alten „Fastnachtsspiele“ haben, in meiner Heimat wenigstens, d. i. im südöstlichen Niederösterreich, aufgehört: man müsste denn einzelne Gebräuche dramatischen Charakters hiefür nehmen. So ein Gebrauch ist die „Faschingspredigt“. Ich habe mir diesen Spaß als Knabe — also vor 12 bis 14 Jahren — einmal mit angesehen. Man denke sich die Wirtsstube voll Menschen, alle Sitze dicht besetzt; nahe der Thüre, mit der Front gegen die Gäste, ist eine Kanzel folgendermaßen improvisirt: auf einem Lehnsessel sitzt ein Geselle, dem ein größeres Wasserschaff über den Kopf gestürzt wird; soll der Kopf nicht zu sehr ins Mitleid gezogen werden, so müssen, besonders aus einem später ersichtlichen Grunde, die Hände des lebendigen „Predigtstuhles“ mithelfen, um das Schaff zu stützen. Über dieses wird nun ein großes buntes Tischtuch gebreitet, und von rückwärts an den Sessel ein Schemel angerückt, welchen der Prediger zu besteigen hat, — und die Kanzel ist fertig. Aller Augen sind nun in erwartungsvoller Spannung auf die Kanzel und die Thüre gerichtet. Da tritt „er“ herein, ein großes, weißes Leintuch um Schultern und Lenden geworfen, einen phantastisch verballhornten Filzhut auf den Kopf gestülpt und riesige Brillen aus Weidengerten, zu denen man sich die Gläser nur zu denken hat, auf der Nase. Aber er lacht nicht; er macht ein strenges Gesicht, denn er hat ein großes, dickleibiges Buch unter dem Arm, aus welchem er gewiss etwas Wichtiges den schnöden, ehrvergessenen Zuhörern mitzutheilen gedenkt. Langsam und würdevoll besteigt er seinen Lehrstuhl, langsam öffnet er sein Buch. Mit einem andächtigen Zwinkern und Überdrehen der Augen und mit einem tiefen Athemholen kündigt er den Beginn seiner Worte an. Alles horcht in lautloser Stille. Er öffnet den Mund, aber — nur zu einem schallenden Räuspern, in welches ein energisch ausbrechendes Gelächter der Gäste einstimmt. Eine finstere, drohende Grimasse gebietet Schweigen: nachdem dieses zur Noth hergestellt ist, erwartet man endlich die weisen Worte des Predigers. Dieser aber, durch seine ungebärdige Zuhörerschaft weder aus seinem Ernste und seinem Gleichmuth, noch aus seinem langsamen Tempo gebracht, zieht gelassen aus der Tasche eine Schnupfdose beträchtlichen Umfanges heraus, welcher er vorläufig seine ganze Aufmerksamkeit widmet. Die einstweilen vernachlässigte Zuhörerschaft rächt sich durch ein abermaliges, wieherndes Gelächter, während dessen einige Prisen Schnupftabak glücklich ihrer Bestimmung zugeführt worden sind. Endlich beginnt die Predigt mit Verlesung eines „Evangülli“. „In der Zeit gingen drei aussätzige Schneider auf einen Berg,“ etc. Jeder Satz erhält durch eine entsprechende oder nicht entsprechende Grimasse oder durch irgendeine excentrische Geberde seine eigene Beleuchtung. Es ist, als ob die unglücklichen Gewohnheiten aller Dorfpfarrer des ganzen Landes in unserem Predigtmacher vereinigt wären; und was je auf den wirklichen Kanzeln an affectirtem Redeton, an ungeschickten Gesten und Mienen, an sonstigen persönlichen Unarten geleistet worden ist, von dem Vortrage des heutigen Faschings-„Evangülli“ wird alles noch überboten. Bei den Schlussworten: „und siehe! die drei Schneider wurden gesund“, haut der Prediger mit der Faust so in die Kanzel hinein, dass dieselbe zu wackeln beginnt, wenn sie nicht gar durch ihren absichtlichen Zusammensturz den gewaltsamen Schluss der Scene herbeiführt.

Gewöhnlich folgt jedoch dem „Evangelium“ noch eine „Lehre“ als eigent-

liche Predigt. Darin wird mit unnachsichtlicher Strenge gegen die Burschen und Dirnen losgezogen. Ganz burleske Vergleiche, z. B. dass der Spiegel der Hochaltar der eitlen Dirnen ist, dann ganz unzweckmäßige Berufungen auf höhere Autoritäten, z. B. dass die Burschen laut eines neu herausgekommenen „Patentes“ nicht mehr in die „Menscherkammer“ schleichen dürfen, spielen eine bezeichnende Rolle in solchen „Lehren“. Ein drolliges Aufgebot, das sogenannte „Verkünden“ von Brautleuten, schließt gemäß dem landläufigen Kirchenbrauch auch die „Faschingspredigt“.

Rosegger weiß aus Obersteier nebst solchen Faschingspredigten auch von Faschingslitaneien zu erzählen. Jeder Katholik kennt die einfache Disposition unserer Litaneien: Der Vorbeter ruft eine Reihe von Heiligen an, und so oft er einen Namen genannt, fällt die christliche Gemeinde im Chor mit einem „Bitt' für uns“ u. dgl. ein; oder es wird eine und dieselbe heilige Person, etwa Christus, die heilige Maria etc., öfter vom Vorbeter genannt, aber immer mit einem anderen Beisatze; das Volk respondirt dann jedesmal nach diesen Beisätzen. Die Responsorien der Gemeinde erhalten aber bei ihrer eintönigen Wiederkehr oft etwas Leierndes, Gedankenloses, und werden zur Ironie dessen, was sie sein sollten. „Bääpfraaanz“ klingt es etwa aus dem Munde des siestaschläfrigen Bauers im nachmittägigen Gottesdienste, anstatt „Bitt' für uns“. — Der Faschingswitz combinirt sich, die Elemente der Kirchenlitanei imitirend, eine Spottlitanei auf die im Laufe des Jahres im Dorfe vorgekommenen Schwächen, Thorheiten, Ungerechtigkeiten und Verkehrtheiten. Da rächt sich mancher Knecht an einem ehemaligen kargen Herrn, indem er einen Satz in die Faschingslitanei dichtet: „Vom Ringhofer, wo die Knechte nichts als gerstene Knödel kriegen“, — und die ganze Wirtshausgesellschaft antwortet: „Erlöse uns, o Herr“ oder „Nix für uns“. Da eine solche Rache von den Schuldigen als höchst compromittirend empfunden wird, so nimmt sich mancher zusammen, um nicht an diesen alljährlich auftauchenden öffentlichen Pranger gestellt zu werden. Niemand wird daher in dieser Hinsicht der Spottlitanei einen pädagogischen Einfluss auf die Dorfbewohner absprechen.

Aber ein anderes Bedenken hat sich dem freundlichen Leser aufgedrängt: „Sind denn alle diese Gebräuche nicht Verhöhnungen der Religion, gemeine, aus gottlosen rohen Gemüthern entspringende Verunehrungen alles Heiligen?“ — Mit einem „Ja, gewiss“ samt beifolgendem Anathem über Faschingspredigten etc. wird ein fanatischer oder auch pietistisch-bequemer Geistlicher sofort zur Hand sein. Aber sachte, sachte! Wir wollen nicht alle die erwähnten Volksbräuche bis in ihre kleinsten Details hinein als tadellos hinstellen; auch wollen wir gern zugeben, dass man durch andere, vollkommenere Mittel, und zwar ohne schädliche Nebenfolgen, einen ebenso guten Zweck erzielen könnte, als durch die obigen Gebräuche. Immerhin müssen wir aber darauf bestehen, dass die letzteren ihre guten Seiten aufweisen, dass sie eben auf Grund dieser guten Seiten einen dauernderen Bestand sich gesichert haben und auf die sonst in düsterer Öde stagnirenden Geister und Herzen der Bauern eine so erquickende und darum immer wieder begehrte Wirkung ausüben. Von der „Faschingspredigt“ behaupten wir geradezu, dass sie in der Religiosität und nicht in einer Irreligiosität der Bauern ihren tieferen Berechtigungsgrund hat. Der Bauer kommt in die Kirche. Hier ist ihm alles und

jedes durch die Religion geheiligt: die schlechteste Schnitzerei darf er nicht belächeln, sie stellt einen Heiligen vor; auch über das Gekrächze eines Sitznachbars darf man sich nicht entsetzen, — es ist ja seine Andacht, wenn er so singt oder betet; und besonders wäre es unpassend, wenn man an dem Pfarrer, wenn er dasteht in seinem priesterlichen Kleide, auch nur stillinnerlich irgendwelche Ausstellung machen würde. Ja, der Pfarrer ist, besonders in meiner Heimat, der Inbegriff aller Vollkommenheit, und diese Hochhaltung des Geistlichen dehnt sich instinctiv auch auf dessen äußeres Erscheinen und Benehmen aus. Und doch würde die letztere Ehre gewiss einem jeden flotten Husarenlieutenant mit viel mehr Recht zutheil, als den meisten unserer Dorfpfarrer. Dem Gefühle des Bauernvolkes wird, durch den Hochdruck der Religiosität, gewissermaßen Gewalt angethan: während es mit Andacht das Wort Gottes von der Kanzel in sich aufnimmt und gleichsam begierig einsaugt, dringen gleichzeitig auch die nicht verabscheuten und nicht zurückgewiesenen Unarten, Manieren und Manierirtheiten des Pfarrers mit ein in das Gefühl der Erbauung; und der Ausscheidungsprocess, der schon vor diesem Eindringen hätte stattfinden sollen, beginnt nun mit einer unbewussten Gährung oder Reaction erst im Innern; und dieser Reactionsprocess wird durch die dargestellten Faschingsspäße beschleunigt. Dieselben holen aus den Gemüthern die nicht hineingehörigen falschen Ideale heraus, stellen sie an den Pranger, daher üben sie eine so wolthuende, befreiende, erheiternde Wirkung auf das Bauernherz. Wir können den Landpfarrern keinen Vorwurf daraus machen, dass sie nicht allweg Muster äußerer Eleganz und Natürlichkeit sind: aber das Volksgemüth ist eben wie ein undressirtes Kindergemüth, es hält, wenn man es auch momentan einschüchtert, doch hinterher wieder einem jeden einen — Spiegel vor. Volksgemüth und Kindergemüth kennen auch keinen Compromiss, kein künstliches Begnügen mit einer relativ guten Sache, sondern können nur am Allerbesten, was ihnen nach allen Richtungen bekannt ist, ein aufrichtiges Gefallen haben.

Und wie anders könnte sich ein Volk, das religiös genug ist, um in der Kirche Gold und Kehricht zugleich in den Rucksack zu fassen, von den so angehäuften Schlacken des Gemüthes selber wieder reinigen, als durch das verzehrende Feuer des Spottes? Wie anders könnte das durch solchen eingedrungenen Kehricht gehemmte Räderwerk des inneren Lebens wieder in rasche Bewegung gebracht werden, außer wenn der Strom einer entsprechenden Satire das Räderwerk erfasst, unter lebhaftem Geklapper den Staub herunterschüttelt und wegschwemmt? Witz, Spotten und Lachen sind eben die letzte, aber auch wirksamste Waffe des Volkes gegen einen krankhaften Einfluss: will oder kann man diesen nicht emendiren, so belasse man dem Volke wenigstens jene Waffe als natürlichen Regulator seines Geistes- und Herzenslebens, auf dessen ungestörte, natürlich vollkommene Fortentwickelung es ja doch ein unbestreitbares Anrecht hat. Das wahrhaft Gute, die Religion als solche, hat von dieser Waffe nichts zu fürchten: sie ist vor jeder innerlichen und äußerlichen Reaction der Volksseele gegen sie vollständig sicher, so lange nicht durch unlösliche Verknüpfung der Religion mit schädlichen Elementen zu einer solchen Reaction Anlass gegeben wird.

Wir haben nun die moralische Bedeutung des Wirtshauslebens an

etlichen altherkömmlichen Bräuchen und Einrichtungen, welche mehr oder weniger ausgesprochen der Unterhaltung dienen sollen, nachgewiesen. Wir werden uns nicht wundern, wenn wir weiterhin auch alle neueren Einführungen, die einen gewissen Schwung des Geistes erfordern und auf das Bauernleben einen tieferen Einfluss ausüben, ebenfalls im Wirtshaus reifen sehen, — soweit dieselben überhaupt aus der Dorfbewohnerschaft hervorgehen.

Wir erwähnen hier an erster Stelle die allenthalben im Lande ins Leben tretenden „freiwilligen Feuerwehren". Ich habe die Bildung einer solchen in meinem eigenen Geburtsorte miterlebt und weiß, welche frohe Aufregung bei dieser Gelegenheit durch das ganze vorher in Langeweile versunkene Dorf gezogen ist, wie der Gemeingeist in der Burschenschaft gehoben, die Freude an gemeinsamen, militärähnlichen Übungen wachgerufen wurde, und ein gewisses stolzes Selbstbewusstsein in die Herzen der Dorfleute seine Einkehr gehalten hat. Was war das für ein Jubel, als die neue „kostbare" Feuerspritze vom nächsten Bahnhofe abgeholt, mit Musik von der in Parade ausgerückten Feuerwehr durch den großen Markt bis in unser Dorf geleitet, hier durch einen Triumphbogen und um die Kapelle geführt wurde, — mit einer Festfreude, wie sie dieser Ort früher wol noch niemals erlebt hatte. Wer die sonst hier herrschende Eintönigkeit und platte Entschlusslosigkeit kennen gelernt hatte, mochte sich da wol fragen, ob er wirklich noch in dem alten „faden Neste" sei oder nicht. — Und wo haben die jungen Leute des Ortes den Entschluss, eine „Feuerwehr" zu gründen, langsam eingeleitet und vorbesprochen, wo haben sie ihn gefasst? — Im Wirtshaus.

Wir wollen hier nicht alle gemeinnützigen Ideen namhaft machen, welche besonders in jüngster Zeit und an verschiedenen Orten durch die geweckte Stimmung am Wirtshaustische oder für dieselbe gereift sind. Eine solche Idee müssen wir aber hier noch ganz besonders betonen, weil wir derselben, nach reiflicher Überlegung aller uns bekannten ländlichen Verhältnisse, eine ganz außerordentliche und durchgreifende Einwirkung auf das Bauernleben zuerkennen müssen.

Zwar wurde schon seit jeher, wenn auch nur ganz sporadisch, die geistige Fortbildung des Bauernvolkes gerade im Wirtshause vorsätzlich und nicht blos zufällig oder auf dem Umwege der lustigen und lauten Unterhaltung angestrebt. Ehe unsere Kinderschule eingeführt wurde, zogen Wanderlehrer durch das Land, und noch mein Großvater (1780—1852) wusste von solchen zu erzählen. Sie trieben sich auf eigene Faust herum, hielten sich in einer bestimmten Dorfschenke längere Zeit auf und ertheilten dort gegen Naturalien und weniges Geld ihren 5—10 freiwilligen Schülern Unterricht im Lesen und Schreiben. Diese Wanderlehrer sollen auch eine ganz eigene, dem Dialekte angepasste Aussprache der Schriftzeichen gepflegt haben. Der Unterricht der Kinder ist heute dem öffentlichen Tummelplatze des Dorflebens entrückt und in eigene Musentempel verwiesen; die wissbegierige Stimmung, diese erste Vorbedingung alles gedeihlichen Unterrichtes, wächst aber gerade im Wirtshaus bei den dort gebotenen Anregungen immer wieder nach, und nicht selten machen sich die Bauern, wenn sie einen populären Lehrer in ihrer Mitte haben, spontan an diesen heran mit der Aufforderung, dass er „etwas Gescheides fürbringen soll". Etwas „Gescheides", d. i. etwas Wissens-

wertes, etwas von dauerhaftem geistigem Werte im Gegensatze zu den gemeinüblichen Späßen und Alltagswitzen.

Dieses von der Bauernschaft beim Gläschen Wein freiwillig dargebotene Interesse ist aber erst in der neuesten Zeit von tüchtigen, wahrhaft ihres Berufes würdigen Lehrern benützt und ausgebeutet worden. Die Lehrer der alten Schule scheinen, bei ihrer Abhängigkeit von Gemeinde und Pfarrhof, nicht die genügende Autorität, oft auch nicht die genügende Bildung und Energie gehabt zu haben, um sich in ausgiebiger Weise der Ausführung eines so wichtigen Themas zu widmen. Desto mehr ist dies aber von der heutigen Lehrerschaft zu erwarten, die pecuniär besser dotirt und unabhängiger, zugleich geistig viel besser ausgerüstet ist. Ich habe die österreichischen Dörfer in dieser Hinsicht keineswegs systematisch und vorsätzlich recognoscirt und kann darum keine Übersicht über die diesbezüglichen Leistungen unserer Landlehrer bieten: nur zufällig bin ich zur Kenntnis gelangt, dass z. B. Schulleiter Josef Sieber in Ransdorf, ein wackerer, gesinnungstüchtiger, aufgeweckter Charakter, ferner Schulleiter Ed. Ig. Freunthaller in Lassing, ein Kenner seiner bäuerlichen Umgebung und gewandter Darsteller des Bauernlebens, der gegenwärtig aus Steiermark nach Wien versetzte Lehrer Alois Mikusch, ferner eine Anzahl für das Ideal der Volksbildung begeisterter Lehrer im Bezirke Braunau, die Lehrer Fischer und Kranzl in Vöcklamarkt, Berger und Büchsner in Frankenburg, die letzteren vier mit besonderen Erfolgen, die Lehrer Ambros, Kainzer und Laimer in Mining wiederholt die Bauern im Wirtshause um sich versammelt haben und versammeln, um ihnen verschiedene wissenswerte Dinge auseinander zu setzen. Mein Freund Schlinkert hat im vorigen Jahre, unter Mitwirkung von Lehrern aus dem Eisenwurzner Gebiet, sogar einen Muster-„Bauernabend“ mit vielem Aufwande inscenirt, der von mehreren hundert Bauern besucht war und dieselben aufs höchste befriedigte. Von dem kerndeutschen Landmann und Bauernreformator Hans Hoppichler aus der Klingerau bei Zipf in Oberösterreich, einem markigen und unermüdlichen Rufer in der Wüste, den die Nachwelt erst genugsam würdigen wird, liegen ganze Verzeichnisse vor über abgehaltene Bauernabende, welche Hoppichler mit seinen Gesinnungsgenossen aus dem Lehrerstande ins Werk gesetzt hat und die alle zahlreichen Zuspruchs seitens der Bauern sich erfreuten. Durch die Bemühungen des Lehrers Hans Hütter in Krems, der sich der Rolle Hoppichlers für Niederösterreich unterzogen hat, hat sich nun ein von der Statthalterei gebilligter „Niederösterreichischer Volksbildunsgverein“ constituirt, an dessen Wiege ich auch persönlich, im November 1884, gestanden habe. Dieser Verein wird unter anderm auch Vorträge und veredelnde Unterhaltungen für die Bauern veranstalten, womit er ebenfalls hauptsächlich ins — Wirtshaus verwiesen ist.

Ich betone nochmals, dass alle die angeführten Vortheile, welche die Dorfschenke ihren Besuchern bietet, hier in der gedrängten Darstellung dem Leser leicht reichlicher erscheinen können, als es in der That der Fall ist. Der wolthätige Segen geistiger Anregung fällt in der Wirklichkeit auch in der Wirtsstube nur spärlich, kaum dicht genug, damit auf das einzelne Individuum die nothwendigsten Tropfen kommen. Aber immerhin sind diese Anregungen zureichend, um dem Bauernwirtshause die Natur und Eigenschaft

einer erziehlichen Einrichtung noch zu bewahren, um dem eintretenden Gaste das Bewusstsein beizubringen: „Hier darfst du ein anderer Mensch sein, darfst deine Sorgen vergessen und darfst deinen Geist den Dingen zuwenden, an welchen er sich erquicken und erholen kann.“ Daher dieser lebhafte, all den wechselnden Stimmungen so genau folgende Gesprächston, diese oft auffällige Sprachfertigkeit im Wirtshause gegenüber einer oft tiefen Verstimmtheit oder Gedrücktheit im Leben; daher beim Stammtische diese Ungezwungenheit der Anschauungen und Gesinnungsäußerungen selbst in Gegenden, wo sonst ein frömmelndes Manierwesen alles Natürliche hemmt und unterdrückt; daher allerdings auch die Scheu betschwesterlicher Hausfrauen, welche eben am stärksten in diesem Manierwesen befangen sind, vor dem „gottlosen“ Weinhause; daher deren Unzulänglichkeit, den Ehemann durch Besorgung eines „Haustrunks“, durch Hinterlegung eines Fässchens im eigenen Keller, falls derselbe leer wäre, an den häuslichen Herd zu fesseln und vom Wirtshause zurückzuhalten; daher endlich jene philisterhafte Vertrottelung, jene idiotische Tartüfferie, jene hypernaive Ungewandtheit und läppische Unternehmungs- und Menschenscheu bei solchen Individuen, die gar niemals ins Wirtshaus gehen und somit auch der geringen weltlichen Schulung, die dem Bauer noch geboten wird, entbehren.

Wenn aber das Wirtshaus für die Landleute alles ist: wenn es ihnen das Parlament oder Rathhaus, das Theater, den Concertsaal und schließlich als Neuigkeitsmarkt sogar das Post- und Telegraphenamt ersetzt, so möchte man fragen, wie es denn gekommen ist, dass der Unterricht nicht ebenfalls der Wirtsstube verblieben ist? Warum man, wenn das Wirtshaus wirklich eine pädagogische Bedeutung hat, genöthigt war, eigene Schulen zu bauen und einzurichten? Diese Frage dürfte bei Einführung der Volksschulen nicht so müßig gewesen sein, als es heute hinterher den Anschein hat. Das Wirtshaus war damals schon, was es heute ist: der Repräsentant eines höheren gesellschaftlichen Zusammenlebens, das Forum einer größeren socialen Einheit, nämlich der Dorffamilie; das Bildungswesen steckte aber noch in seinen ersten Anfängen, in seinen Kinderschuhen und durfte sich noch nicht in das volle Leben hineinwagen, um dasselbe zu meistern und zu beeinflussen. Deshalb musste man dem Volksunterrichte abseits eine Heimstätte bereiten; und weil man die Erwachsenen nicht mehr aus dem vollen Leben heraus und dorthin bringen konnte, so wurde — die Kinderschule. Und das war ein Glück. Hinter diesem Bannschranken der Kinderschule hat sich das ABC und das Einmaleins ruhig und ungestört durch eine lange Reihe von Jahren zu einem wichtigen Factor in der Menschengesellschaft entwickeln können: immer deutlicher haben sich aber an diese Grundelemente der Bildung solche Lernzweige ankrystallisirt, welche mit wachsender Macht aus der Schule ein Abbild des Lebens machen, eine directe Vorbereitung für dieses vermitteln. Die Schule in ihrer heutigen Gestalt, als ein vor aller äußerlichen Störung durch den großen Lebensstrom gesicherter Rückhalt muss uns für alle Zeit im heutigen Umfange erhalten bleiben. **Aber heraustreten soll der Unterricht nun auch aus seiner Reserve, denn er ist dem Leben bereits gewachsen, wenn nur der ernstliche Wille vorhanden ist,** und er soll zunächst das Dorfleben dort packen, wo es am intensivsten ist: im Wirtshause.

Wird der Unterricht ins Leben hinausgetragen, dann muss er sich auch

die neue, passende Form suchen; und dieser Process wird eine überraschende Umgestaltung bewirken im Volk und bei den Bildnern des Volkes, wie in der Natur des Verkehres zwischen beiden. Das Bauernwirtshaus aber steht da als ein nächstes Fragezeigen, als die zuerst zu erreichende Etappe in diesem großen Processe, und diese Bedeutung hat es in den Augen jedes tiefer blickenden Volksfreundes.

(Schluss folgt.)

Die XXVI. allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Darmstadt.

*Bericht von Dr. **Paul Schramm**-München.*

(Fortsetzung und Schluss.)

Die Concentrationsidee und zeitgemäße Ökonomie des Volksschulunterrichts im Lichte alter und neuer Pädagogen beleuchtet und dargestellt — das war der erste Punkt für das Programm der zweiten Hauptversammlung. Als Referent fungirte der Director des Geraer Volksschulwesens, Dr. Bartels. Er führte aus: Lebendige Zeitinteressen haben das Gemeinsame, dass selbst der Laie auf ihren Strömungen die Mitfahrt versucht. Man sammelt sich dann leicht um Stichwörter, welche geistreiche Männer erfunden, um ihre Meinung zu stempeln. Politik und Pädagogik haben in den letzten 50 Jahren vorzugsweise dies Schauspiel geboten. Schon Herbart sagt: „Die gemeinschaftliche Art hängt an dem Unbedeutenden, sie posaunt Methoden aus, wenn sie nur Spielereien erfunden hat.“ Und Rosenkranz secundirt ihm: „Jede kleine Umgestaltung, jede dürftige Modification wird sogleich als eine neue und verbesserte Methode ausgeschrieen.“ Taucht eine neue Idee auf, so entsteht ein Kampf; sie siegt entweder, oder sie geht unter. Dieser Kampf ist ein Glück. Denn vielfach bieten sogenannte neue Ideen weniger einen Fortschritt, als einen entsetzlichen Rückschritt. Am häufigsten wiederholt sich dieses Schauspiel auf pädagogischem Gebiete.

Wir greifen hier nur einen Punkt auf — die Lehre von der Concentration des Unterrichts. Diese Lehre wird augenblicklich als etwas Nagelneues verkündet. Und doch bietet sie nur eine längst bekannte Wahrheit. Der Ruf nach Concentration des Unterrichts ging nachweisbar gegen Ende der vierziger Jahre von den Gymnasien aus. In pädagogischen und politischen Zeitschriften erschienen Aufsätze über die Krankheitssysteme des „modernen“ Schulwesens, und Heilmittel aller Art wurden vorgeschlagen. Das letzte Heilmittel suchte man in der Concentration des Unterrichts. Immer lauter wurde der Ruf nach ihr und nichts war natürlicher, als dass dieser Ruf auch in die Volksschule drang. Für höhere und niedere Schulen galt die Parole: Der Unterricht muss concentrirt werden — er muss ein „Centrum“ bekommen. Sollte aber dieses sogenannte Centrum ein Lehrstoff oder eine Lehrform oder ein Lehrmittel sein, sollte es der Religionsunterricht, der Sprachunterricht oder der naturwissen-

schaftliche Unterricht, das Lesebuch oder die Bibel bilden — das war eine neue Schwierigkeit. In dieser Verwirrung traten vier Parteien auf. Die erste sah die Concentration des Unterrichts darin, dass sie die Ausscheidung aller irgend entbehrlichen Unterrichtsgegenstände forderte. Man könnte diese Art der Concentration kurz die chirurgische Methode nennen. Eine zweite Richtung suchte nach einem gemeinsamen Mittelpunkt. Um eine Unterrichtsdisciplin sollten sich alle übrigen peripherisch lagern — das war die gewaltsame Concentration. Die dritte Partei wollte nicht einen Mittelpunkt, sondern zwei, manchmal auch drei; sie befürwortete das System des Gruppenunterrichts. Die vierte Richtung endlich verlangte die successive Concentration nach dem Grundsatze: Eins nach dem andern.

Sehen wir uns nun diese verschiedenen Concentrationsideen, die sich heute noch gegenseitig bekämpfen, etwas näher an.

Die Unterrichtsdisciplinen in der Volksschule auf ein Minimum zu beschränken, wird nur von solchen Parteien verlangt, die in einem gewissen Maß von Bildung allerlei Gefahren für Kirche, Religion und Staat wittern. Indes diese Parteien sind heutzutage mächtig und tonangebend. Je lauter sie also ihre Stimmen erheben, desto enger und fester müssen sich alle Freunde des Volkes um das Panier der Volksbildung scharen und Bestrebungen entgegentreten, die nur ein anderer Ausdruck für eine heillose Reaction sind.

Da man Concentration des Unterrichts als einen Begriff, nicht als ein Bild auffasste, war es ganz natürlich, dass man nach einem Centrum des Unterrichts suchte. Schon 1848 resolvirte man frisch und fröhlich: „Zum Mittelpunkt des Volksschulunterrichts sollen der deutsche Sprach- und der Religionsunterricht gemacht werden.“ Oder: „Mittelpunkt des Volksschulunterrichts soll deutsche Geschichte, Sprache und Literatur sein.“ Ein Jahr später stellten die Schulräthe der Provinz Brandenburg die Preisfrage: „Wie ist der Unterricht in den Realien mit den übrigen Gegenständen zu verbinden?“ und im Jahre 1853 proclamirte Völter mit großer Energie die Religion als das Centrum alles Schulunterrichts. Ihm widersprach der Seminardirector Jungklaaß, der das Gruppensystem als Panier der Concentration aufpflanzte. Er stellte drei Gruppen auf: a) Gotteskunde, b) Weltkunde, c) Rechnen.

In diese Fehde fielen die preußischen Schulregulative — jeder Schulmann kennt sie. Auch sie predigten fromme Concentration, „unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung“. Aber mehr und mehr kam man zu der Überzeugung, dass ein Unterrichtsfach das Centrum im Unterrichte nicht bilden könne, eine Anlehnung der übrigen Lehrgegenstände an ein sogenanntes Centrum vielmehr ein geschraubtes, unnatürliches Verhältnis veranlassen und damit erst recht zur Zersplitterung führen müsse.

So kam es denn, dass schon am Ende der fünfziger Jahre diese gezwungene Concentration des Unterrichts wieder vergessen und aufgegeben war.

Da erschallte mit dem Ende der sechziger Jahre der Ruf von neuem: die Zillersche Schule verkündete die Concentration des Unterrichts plötzlich als etwas Funkelnagelneues, während es nur der alte Hund mit neuem Halsband war. Die Sache indes ward dadurch nicht besser. Die Zillersche Concentrationsidee ist nur mit den größten Künsteleien zu bewerkstelligen und bleibt praktisch ohne jeglichen Wert. Vor ihr warnen nicht nur Diesterweg und Lüben, sondern auch Professor Stoy. „Leider“, sagt dieser, „ist die Concentration ein

Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat.“ Selbst Herbart war von ihr wenig erbaut und der erfahrene Schulmann Mager schrieb: „Mir wird schon ganz übel zu Mute, wenn ich jemanden von dem Princip, dem Mittelpunkt reden höre, den eine Schule haben müsse.“

Eine Concentration, die alle Unterrichtsfächer um einen Mittelpunkt lagern will, ist unbedingt verwerflich. Es ist vielmehr zu fordern, dass jedem Fach so viel Selbstständigkeit gewahrt bleibe, als der Unterrichtszweck erfordert. Damit soll keineswegs der Zersplitterung das Wort geredet sein. Wir geben also das Princip der Concentration des Unterrichts nicht auf; wir halten es vielmehr von der größten Bedeutung für den erziehenden Unterricht. Aber wir verstehen unter Concentration des Unterrichts jene Einrichtung, welche die Vielheit der Lehrgegenstände mit der Einheit des Bewusstseins in Einklang zu bringen sucht, indem sie bestrebt ist, die unterrichtlichen Mitteilungen des ganzen Lehrgebietes nach Maßgabe ihrer inneren Verwandtschaft miteinander in Beziehung zn setzen. Die Concentration des Unterrichts bezweckt also nicht eine äußere Verbindung der verschiedenen Lehrobjecte, sondern ein Verknüpfen dessen, was in die Seele des Schülers verpflanzt werden soll, mit dem, was in derselben bereits gepflanzt ist. Nicht eine Unterrichtsdisciplin bildet das Centrum, sondern der Gedankenkreis des Schülers. Zwischen den einzelnen Teilen das Gedankenkreises des Schülers muss der engste Wechselverkehr stattfinden: eine Vorstellung muss die andern ergänzen, erläutern, fruchtbar machen.

Die Erzeugung einer reihenförmigen Vorstellungsmasse bedingt, dass im Unterricht stets der Stoff miteinander verbunden wird, der sich am leichtesten assimilirt. Gleichwol hat jeder Unterrichtsgegenstand als selbstständiges Organ in dem Gesammtorganismus aufzutreten. Ich sage daher: die wahre Concentration des Unterrichts verlangt die Erweiterung des Lehrgangs in concentrischen Kreisen.

Aus dem Vortrage wurden folgende Thesen gezogen:

1. Die Concentrationsidee muss mehr und mehr ihre Forderung aufgeben, dass sämmtliche Unterrichtsdisciplinen von einem concentrirenden Mittelpunkte, von dem Gesinnungsunterricht, abhängig sein sollen.

2. Jede Disciplin muss als ein selbstständiges Organ in dem Gesammtorganismus der Schule auftreten und behandelt werden.

3. Die Stoffauswahl der verschiedenen Disciplinen ist nach der Fassungskraft der Schüler und nach der Aufgabe, wie sie die Schule zu lösen hat, zu vollziehen und in concentrischen Kreisen auf die einzelnen Altersstufen zu vertheilen.

4. Bei der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes hat der Lehrer darauf hinzuarbeiten, dass die sich beim Unterricht ungesucht ergebenden Verbindungen mit anderen Disciplinen vermehrt werden; daher dürfen die einzelnen Lehrgegenstände nicht ohne Beziehung zu einander bleiben, sondern sie sind als einheitlicher Unterrichtsstoff in wechselseitiger Beziehung zu einander zu behandeln.

Die Discussion, die sich an diesen Vortrag knüpfte, war matt und belanglos. Bedeutsam war nur das Bekenntnis des Seminardirectors Leutz in Karlsruhe, eines Herbartianers, dass er die Zillersche Concentrationsidee ebenfalls nicht für ausführbar halte. —

Von hohem Interesse war der nächstfolgende Vortrag des Seminaroberlehrers Johannes Halben aus Hamburg über Fabrikgesetzgebung und

Schule. Es wurde da der Nachweis geführt, wie nachtheilig die Verwendung von schulpflichtigen Kindern in den Fabriken auf die körperliche und geistige Entwickelung der Jugend einwirke. Am schlimmsten steht es mit der Kinderarbeit in den Fabriken. Nach den Berichten der Fabrikinspectoren waren im Jahre 1883 in den deutschen Fabriken 124 275 jugendliche Arbeiter von 14—16 Jahren und 18 395 Kinder von 12—14 Jahren beschäftigt. Die Zahl der in der Hausindustrie und im Handwerk beschäftigten Kinder ist wahrscheinlich noch größer. Sogar im Bergbau wurden 646 Kinder von 12—14 Jahren verwendet, darunter 68 Mädchen. Diese Verhältnisse haben überdies auch eine „pädagogische Missgeburt“ gezeugt, die sogenannte „Fabrikschule“. Diese Fabrikschule ist durchaus zu verwerfen. In der Schweiz, wo das Bundesgesetz vom 23. März 1877 das Verbot der Fabrikarbeit für noch nicht 14 Jahre alte Kinder aussprach, ist es immer mehr gelungen, die Kinderarbeit einzuschränken. Auch der finanzielle Gesichtspunkt spielt keine Rolle. Im Inspectionsbezirk Zwickau, wo 2 641 Kinder, 5 968 jugendliche Arbeiter, 21 887 Frauen und 31 373 Männer arbeiten, beträgt der wöchentliche Gesammtlohn 575 000 Mark, wovon die Kinder 5500 Mark erhalten. Bei Anstellung von jugendlichen Arbeitern anstatt der Kinder würde aber die wöchentlich mehr erforderliche Lohnzahlung nur 2400 Mark betragen. Indes, man muss weiter gehen und sagen: den arbeitenden Kindern müssen die Mütter erhalten bleiben, die Frauenarbeit muss also beschränkt werden. Um nach außen hin nicht missverstanden zu werden, betonte Halben, dass die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung allerdings keine gesetzgebende Institution sei; aber es dürfte doch gestattet sein, dass die Erzieher der Jugend sich über eine Frage aussprechen, die eine eminent social-pädagogische Seite hat. Schließlich beantragte er die Annahme folgender Thesen: 1. Kinder, welche das 14. Lebensjahr nicht vollendet haben, oder welche noch zum Besuch der Volksschule verpflichtet sind, dürfen in Fabriken, Bergwerken, Steinbrüchen und ähnlichen industriellen Betrieben nicht beschäftigt werden. 2. Für verheiratete Frauen ist die Arbeitszeit in den Fabriken so zu begrenzen, dass den Kindern die ihnen nöthige mütterliche Pflege und Zucht nicht entzogen wird. Den Aufsichtsbehörden ist außerdem der Beweis zu liefern, dass die Kinder während der Arbeitsstunden der Mutter unter der Aufsicht erwachsener Personen stehen. 3. Die Verpflichtung zum regelmäßigen Besuch der Fortbildungsschulen für die in Fabriken beschäftigten jugendlichen Arbeiter beiderlei Geschlechts ist bis zum vollendeten 18. Lebensjahre zu erstrecken. Die Fortbildungsschulen sollen nicht nur die allgemeine Schulbildung befestigen und begrenzen, oder die gewerbliche Vorbildung unterstützen, sie müssen vor allem erziehlichen Zwecken dienen und sollen ihren weiblichen Zöglingen, soweit irgend thunlich, Anleitung zu haushälterischer Ausbildung geben.

Lebhafter Beifall dankte dem Redner und in der Abstimmung wurden dessen sämmtliche Thesen mit einer Einleitung angenommen, welche die Lehrer ersucht, allenthalben dafür zu wirken, dass der Inhalt der Thesen Gesetzeskraft erhalte. —

Am dritten und letzten Hauptversammlungstage sprach zuerst Lehrer A. Weichsel aus Würzburg über Volksschule und Volksbildung. Der Redner führte aus:

Während im Alterthum die Bildung Sache des Einzelnen, der freien

Thätigkeit war, zeigt sich bei den germanischen Völkern das Bildungswesen als eine Aufgabe der Gemeinschaft. Indes von einem geordneten Schulwesen kann auch bei den Deutschen bis ins 16. Jahrhundert nicht geredet werden. Erst das 16. Jahrhundert zeigte die ersten zarten Keime zu einem organisirten deutschen Volksschulwesen und nur allmählich konnten diese erstarken. Der deutschen Volksschule ist durch die gesammte geschichtliche Entwickelung des Schulwesens ihr Beruf als Organ der allgemeinen Volksbildung vorgezeichnet. Die Volksschule hat als öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalt eine allgemein menschliche und eine religiös-sittliche Bildung zu vermitteln; sie hat die Jugend mit den Kenntnissen auszustatten, welche das bürgerliche Leben fordert; sie ist jene Institution, welche allen Ständen des Volkes die nöthige allgemeine Vorbildung ertheilt. Mehr denn 90% des gesammten Volkes erhalten in der Volksschule ihre geistige Ausbildung. Es liegt deshalb in der Behauptung, die Volksschule ist die Bildungsstätte des Volkes, sicherlich keine Übertreibung.

Die Aufgabe der Volksschule wird sowol über- als unterschätzt. Dadurch wird deren Ansehen in gleichem Maße geschädigt. So wenig, als eine Familie, besitzt auch die Volksschule ein untrügliches Mittel, alle Zöglinge auf der Bahn der Tugend zu erhalten. Nicht unsere moderne Volksschule trägt die Schuld an den Verbrechen einiger verwerflicher Subjecte. Die kurz aufeinanderfolgenden Kriege von 1866 und 1870 mit ihren Schrecknissen, die dem letzten Kriege folgende, so demoralisirend wirkende Gründer- und Schwindelepoche, die zügellose socialdemokratische Presse haben die Saat gesäet. Übrigens ist es absolut falsch, dass die Menschheit schlechter geworden sei. Trotz der Öffentlichkeit des Gerichtsverfahrens weist die Statistik der Strafrechtspflege eine stetige Minderung der Verbrechen auf. Würde man in der guten alten Zeit Höllenmaschinen und Dynamit gekannt haben, sicherlich wären der Menschenleben Tausende mehr zum Opfer gefallen, als dies heute geschieht.

Es ist eine ausgemachte Thatsache, dass die Volksschule nicht eine Vorbereitungsanstalt für die einzelnen bürgerlichen Berufszweige sein kann. Allein es darf doch auch nicht vergessen werden, dass sie die Ansprüche des bürgerlichen Lebens zu berücksichtigen hat. Bei allem Festhalten an idealen Gesichtspunkten dürfen doch auch die realen Ansprüche der Zeit nicht abseits liegen bleiben. Wenn es sich auch nicht darum handeln kann, in der Volksschule künftige Bauern, Handwerker, Geschäftsleute zu bilden, so hat sie doch den Zwecken und Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens entgegen zu kommen und demgemäß ein Hauptgewicht auf die Erlernung dessen zu legen, was sich im Leben am ersprießlichsten und wirksamsten erweist.

In neuester Zeit haben einige Staatsregierungen Verordnungen erlassen, welche die Nothwendigkeit betonen, dass der Unterricht die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtige. Die Volksschule ist eine dem Volkswole dienende Institution, die sich nicht auf ein selbstgeschaffenes hohes Piedestal der Ideale setzen darf, sondern die Bedürfnisse des Lebens zu berücksichtigen hat. Wenn aber die Schule im Contacte mit dem Leben bleiben will, so wird theilweise eine Ausscheidung des bisher Gelehrten platzgreifen und mit einer Methode, welche das Kennen über das Können stellt, gebrochen werden müssen. Greifen wir aus dem Gebiete der verschiedenen Unterrichtsdisciplinen nur eine heraus, den Rechenunterricht. Auf der Mittel-, namentlich aber auf der Oberstufe des Rechenunterrichts müssen die Schüler mit denjenigen Verhältnissen

des alltäglichen Lebens bekannt gemacht werden, welche zu Berechnungen Anlass geben. Alle sogenannten formal-bildenden Rechnungsformen müssen aus der Volksschule hinaus. Es ist wahr, die Schüler finden sich in die Unterscheidung von „Frage- und Bedingungssatz“, sie verstehen die Gruppirung der Ziffern am „Bruchstrich“ oder „Zweisatz“ mit großer Virtuosität durchzuführen. So lange sich die Aufgaben für diese Sätze und Ansätze präpariren lassen, fallen wie Schneeflocken die Ziffern auf die Rechentafeln, und „Heben und Kürzen“, „Streichen und Löschen“ wickeln sich ab wie ein Kinderspiel. Kommt aber in einer Aufgabe so ein Zahlenfremdling vor, der sich nicht in den Ansatz schnüren lassen will, dann verlieren in sehr vielen Schulen die Kinder den Kopf und wissen nicht, wo aus und ein.

Wenn die Volksschule dem Leben dienen soll, so muss sie die staatsbürgerliche Ausbildung und politische Erziehung des Volkes auf ihr Programm setzen. Unsere Schüler lernen die Staatseinrichtungen alter, längst verschollener Völker kennen: von derjenigen des eigenen Vaterlandes lernen sie soviel wie nichts. Die Rechts- und Gesetzeskunde als Unterrichtsgegenstand in den oberen Classen der Volksschule und in den Fortbildungsschulen ist eine natürliche Consequenz der freiheitlichen und constitutionellen Einrichtung unseres heutigen Staatswesens. Der Bürger hat heutzutage in den verschiedensten Stellungen an der Berathung öffentlicher Angelegenheiten Antheil zu nehmen. Wenn aber der Staat seine Bürger zwingt, staatsbürgerliche Functionen zu übernehmen, so hat er auch die Pflicht, ihm in der Jugend Gelegenheit zu bieten, wenigstens so viel zu lernen, dass er das Nöthigste aus den Gesetzbüchern später selbst herausfinden kann. Es ist hiemit ebensowenig eine technische Ausbildung zum Juristen gemeint, als ja durch den Unterricht in den Realien auch nicht der Geschäftsmann als solcher, oder durch den naturkundlichen Unterricht ein Mineraloge gebildet werden soll. Es wird kein neuer Unterrichtsgegenstand einzuführen sein. Im Religionsunterrichte lassen sich viele Rechts- und Gesetzessätze streifen; in der vaterländischen Geschichte ist Gelegenheit geboten, einen Blick auf die Staats- und Reichsverfassung zu werfen; namentlich im Leseunterricht können einzelne Partien leicht und erfolgreich behandelt werden. Es handelt sich also blos um eine richtige Eintheilung der Zeit und des Materials. Wenn erst unser Volk in der Jugend gewöhnt wird, politisch zu denken und zu fühlen; wenn ihm die Rechts- und Gesetzesnormen in ihren elementaren Grundzügen zum Verständnis gebracht werden, lässt sich auch erwarten, dass es sein höchstes Recht, das Wahlrecht, so ausübt, dass es seinen Interessen und nicht dem Vortheile strebenslustiger Parteifanatiker dient.

Die historische Entwickelung der Volksschule und viele sociale und schulpolitische Gründe sprechen dafür, dass diese die Bildungstätte des gesammten Volkes und die einzige Vorschule für die höheren Bildungsanstalten sei. Namentlich in Norddeutschland will man der Volksschule den Charakter als allgemeine Bildungsanstalt nicht zugestehen. Die Gründe jener Eltern, die ihre Kinder der Volksschule entziehen, sind durchaus unstichhaltig. Der berechtigte Drang des modernen Volksthums ist gegen jede Zerfällung des Volkes in Stände, Kasten oder Schichten auf dem Gebiete des Rechts und der Bildung. Die bedeutendsten pädagogischen Stimmführer der Vergangenheit und Gegenwart haben sich für Festhaltung der Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt ohne Rücksicht auf Stand und Geburt einstimmig ausgesprochen. Namentlich Diesterweg

hat in seinem Gutachten von 1866 die Controverse, ob Standes-, ob Volksschule? für alle Zeit im demokratischen Sinne gelöst. Es erscheint deshalb unbegreiflich, wie in den norddeutschen Städten so übermäßig viele Privatschulen (Hamburg hat deren 171) existiren können. Die Privatschule gründet sich nur auf den Hochmuth des Geldbeutels und des Namens. Die Kinder, welche schon in der Jugend abgesondert werden, lernen das Volk und dessen Noth nie kennen. Durch Absonderung der Stände wird nur der Socialdemokratie in die Hände gearbeitet. So gut der Staat den Militärzwang eingeführt hat und die private Ausbildung der Recruten untersagt, ebensogut kann er auch die Eltern zwingen, ihre Kinder in die Volksschule zu schicken, ob zu Hause 10 oder 20 Privatlehrer thätig sind, das braucht er nicht in Berechnung zu ziehen. Erst wenn die Volksschule die Bildungsstätte des gesammten Volkes und nicht mehr die Schule des Proletariats ist, lässt sich erwarten, dass der Volksschullehrerstand und die Volksschule sich jener Achtung erfreuen, die ihnen gebührt.

Eine Consequenz des staatlichen Schulzwangs und des allgemeinen Charakters der Volksschule ist Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Wenn der Staat die Eltern zwingt, ihre Kinder in die Schule zu schicken, so kann er nicht auch noch diesen Zwang besteuern. Auch im Militär wird die Ausbildung der Mannschaft unentgeltlich bethätigt. Man verlange von der Gesammtheit, nicht von dem Einzelnen, dass sie die Kosten der Volksbildung trage. Das Schulgeld ist die ungerechteste Steuer und die hauptsächlichste Ursache, dass die Volksschule von dem Volke vielfach als eine Last betrachtet wird. Die Petitionen um Aufhebung des 7. Schuljahres verdanken zum großen Theil ihre Entstehung diesem Umstande.

Eine Ergänzung der Volksschule ist in der obligaten Fortbildungsschule einerseits und in der staatlich organisirten Bürgerschule, deren Besuch allen Schülern freisteht, andrerseits zu erblicken.

Der Referent stellte folgende Thesen zur Debatte: 1. der deutschen Volksschule ist durch die gesammte geschichtliche Entwicklung des Schulwesens ihr Beruf als Organ der allgemeinen Volksbildung vorgezeichnet. 2. Die Volksschule hat als öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalt eine allgemein menschliche und religiös-sittliche Bildung zu vermitteln. Mehr als seither müssen die Bedürfnisse des praktischen Lebens Berücksichtigung finden. 3. Die staatsbürgerliche Ausbildung und politische Erziehung des Volkes hat schon in der Volksschule zu beginnen. 4. Die historische Entwicklung der Volksschule und viele sociale und schulpolitische Gründe sprechen dafür, dass die Volksschule die Bildungsstätte des gesammten Volkes und die einzige Vorschule für die höheren Bildungsanstalten sei. 5. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist eine natürliche Consequenz des allgemeinen Charakters der Volksschule und des staatlichen Schulzwanges.

Den drei ersten Thesen wurde ohne Widerrede zugestimmt; mehrere Einwände erhoben sich gegen die vierte These, und These fünf wurde schließlich vom Referenten selbst zurückgezogen; warum, ist nicht recht ersichtlich. Der Vorhalt, dass die Frage der allgemeinen Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts schon mehr eine socialpolitische sei, erweist sich als unstichhaltig. Eine Versammlung, die über These vier ein Votum abgibt, kann auch über These fünf abstimmen. Im übrigen ist die Forderung der Unentgeltlichkeit des

Volksschulunterrichtes genau so alt, wie die andere, dass die Volksschule allgemeinen Charakter trage.

Director Dr. Veith aus Frankfurt a. M. schloss die Reihe der Vorträge. Er sprach über Feriencolonien und verwandte Einrichtungen und entwickelte dabei folgende Gedanken:

Die Feriencolonien nehmen einen bedeutenden Antheil an der vorsorglichen Gesundheitspflege; sie fördern die Jugendbildung und erfüllen eine wichtige sociale Pflicht. Ihre Einrichtung hat sich den örtlichen Verhältnissen anzupassen. Es ist von hoher sittlicher Bedeutung, dass nur solche schwächliche Kinder in Pflege genommen werden, deren Eltern durchaus nicht imstande sind, etwas Genügendes für die Kräftigung derselben zu thun. Es ist anzustreben, dass für alle wirklich bedürftigen Schwächlinge in geeigneter Weise gesorgt werde, entweder durch Aufnahme in die Kinderheilstätten oder in die Milchstationen u. dgl. Für diejenigen Pfleglinge der Feriencolonien, welchen der Landaufenthalt keine ausreichende Hilfe gewährt hat, müssen zur Fortsetzung der Pflege zweckmäßige Veranstaltungen getroffen werden. Die Feriencolonien und ihre Hilfsanstalten bestehen am besten, wenn sie den Charakter ausgleichender Liebesthätigkeit bewahren. Wegen ihrer großen Inanspruchnahme und ihres segensreichen Wirkens gebührt ihnen opferwillige Unterstützung von allen, die etwas zur Linderung der Noth ihrer Mitmenschen beitragen können. Wir Lehrer sind berufen, den Vereinen, die sich um die Kräftigung schwächlicher Schulkinder bemühen, auch ferner jede mögliche Beihilfe zuzuwenden.

Eine Debatte über diesen Vortrag unterblieb. Die bereits sehr gelichtete Versammlung war müde und sehnte sich nach Erholung. Präsident Debbe gab noch einen übersichtlichen Bericht über das Geleistete und schloss die 26. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung.

* * *

Neben den Hauptversammlungen wurden acht Sectionsversammlungen abgehalten. In denselben sprachen Prof. Sachs aus München über den großen Nutzen der Einführung des gleichstufigen Tonsystems in Theorie und Schrift und bei den Tast-Instrumenten, Kreisschulinspector Dosch aus Worms über die Stellung des Lehrers als Cantor und Organist, Professor Kumpa aus Darmstadt über die Bildung des Farbensinns in der Volksschule, Lehrer Fritz aus Darmstadt über Einrichtung von Schülerbibliotheken, Gymnasiallehrer Scherer aus Gießen über das Zeichnen im Dienste des geographischen Unterrichts, Lehrer Bergemann aus Naumburg über die Frage: Was hat die Schule zu thun, damit die sittliche Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts erfüllt werde? und endlich erläuterten Lehrer Lenz aus Schadges, Dr. Meyer aus Lübeck, Müller aus Hamburg und Reallehrer Eigemann aus Eisenach die von ihnen aufgestellten Unterrichtsapparate und Schulutensilien.

Die Lehrmittelausstellung umfasste Zeichnungen und Handarbeiten aus Volksschulen und Mittelschulen, außerdem die bekannten Lehrmittel aus den Gebieten des Geographie-, Geschichts-, naturkundlichen, Zeichen- und Turnunterrichts.

Frankreichs höheres Mädchenschulwesen.

*Von **Bertha v. d. Lage**-Berlin.*

Mr. Brisson, Secretär der Zeitschrift „Enseignement secondaire des jeunes filles“, hat im Sommer 1884 eine höchst wertvolle Sammlung*) veröffentlicht von sämmtlichen officiellen Actenstücken, Kammer- und Senatsverhandlungen, Berichten und Decreten über das höhere Mädchenschulwesen, das sich in überraschender Schnelligkeit seit dem Gesetz Camille Sée in Frankreich entwickelt hat. Der 580 Seiten in Großoctav umfassende Band ist mir von dem Verfasser zu dem Zwecke übersandt worden, den Inhalt desselben einem möglichst weiten Kreise von Fachgenossen zu übermitteln.

Die Vorrede (56 Seiten), von dem Proponenten des Gesetzes selbst verfasst, gibt in kurzen Zügen die Geschichte des Gesetzes; Camille Sée legt die Nothwendigkeit seines Gesetzentwurfes dar, indem er nachweist, dass bisher vom Staate so gut wie nichts für die höhere Ausbildung des weiblichen Geschlechtes geschehen sei.**) Er weist diejenigen zurück, die, wie M. Dupanloup (Bischof v. Orleans), behaupten, dass die Geistlichkeit in ausreichender Weise Ersatz geschaffen habe, sowie diejenigen, die alle Anstrengungen des Staates in dieser Beziehung für Eingriffe in die persönliche Freiheit halten. Er vertheidigt die Bestimmung, dass der Religionsunterricht in der höh. Mädchenschule facultativ ist, gegenüber den Angriffen der Geistlichkeit und kämpft gegen die alte Sitte, die Töchter im Kloster erziehen zu lassen. Aus letzterem Grunde hebt er die Wichtigkeit der Einrichtung hervor, dass diese staatlichen Anstalten zugleich Internate sein können, je nach den localen Bedürfnissen, die besonders in den Provinzialstädten dieselben wünschenswert machen müssen; angeführte Beispiele bestätigen seine Meinung. Zugleich aber warnt er vor dem Übermaß der Begeisterung, die statt einfacher Schulbauten den Mädchen wahre Paläste herstellen möchte; weder Stadt noch Staat dürfe übermäßig belastet werden, wenn auch Licht und Luft freigebig den Schülerinnen zuzumessen sei. Schließlich bedauert er die Änderungen, die sein Gesetzentwurf durch den Conseil supérieur erlitten habe, der durch bedeutende Einschränkung hinsichtlich der Jahrescurse und Lehrweise den Charakter und die Tragweite des Gesetzes wesentlich verändert habe. Zugleich sei auch der Lehrstoff übermäßig belastet worden, was wieder eine beklagenswerte Überbürdung zur Folge habe. Von der Zukunft hofft er, dass die Praxis die Schäden klar darlegen

---

*) Lycées et Collèges de jeunes filles. Paris 1884, Léop. Cerf. 13 Rue de Médicis.

**) Näheres über die Zustände des Mädchenschulwesens in Frankreich vor 1881 gibt mein Artikel: „Die Bestrebungen Frankreichs u. s. w.“ in Nr. 11, 12, 14 der Mädchenschule, Troppau, sowie das „Mémoire Gréard, 3me édition, Paris, Delalain Frères, 56 Rue des Écoles.

und zur Änderung derselben beitragen werde. Die vorläufigen Resultate seien glänzend: 18 Städte (alle angeführt) sind im Besitz von Lyceen, 11 von Collegien, 52 weitere — darunter auch Constantine — sind in Unterhandlungen mit dem Staat. Eine farbige Karte bezeichnet die genannten Städte und die Art ihrer Einrichtungen. Von dem Fortschritte dieser Bewegung, der Erhebung der Frau, macht er die Erhebung ganz Frankreichs, das Bestehen der jungen Republik abhängig.

S. 57—64. Motivirung der Gesetzesvorlage durch Camille Sée, vorgelegt dem Abgeordnetenhause. Kurzer Überblick über die früheren Gesetze für das Mädchenschulwesen, Grundlage des Lehrstoffes: Elemente der Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geschichte, Geographie, moderne Sprachen, alte Sprachen (facultativ), Psychologie, Logik, Moral — Religion facultativ —, Gesundheitslehre und Elemente des gewöhnlichen Rechts (droit usuel). Hinweis auf die Wichtigkeit der Ausbildung von Lehrerinnen zum höheren Unterricht.

S. 65—163. Bericht der Commission, eingesetzt zur Prüfung der Gesetzvorlage, erstattet von Camille Sée. Überblick über die Bestrebungen anderer Nationen: Vereinigte Staaten, Schweiz (Bern, Genf, Neufchâtel, Zürich, Waadtland, Basel, Aargau), Deutschland (Preußen, besonders hervorgehoben die städt. höheren Töchterschulen in Berlin, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Sachsen-Meiningen und -Weimar, Hessen, Oldenburg, Anhalt), Italien, Russland, Holland, England, Schottland, Österreich, Schweden, Norwegen, Griechenland. Zahlreiche Programme namentlich angeführter Schulen aus allen Ländern sind benutzt worden. Hinter allen Ländern steht Frankreich zurück. Folgt der Bericht der Commissionsverhandlungen über die 10 Artikel des Gesetzes. Art. 1. Nothwendigkeit des Gesetzes. Art. 2 u. 3. Internatsfrage, lebhafte Debatte. Art. 4. Die höh. Mädchenschulen werden von den Gemeinden mit Unterstützung des Staates gegründet. Der Minister hat die Höhe der Unterstützung zu bestimmen nach Kenntnisnahme der localen Verhältnisse. Art. 5 betrifft die zu gründenden Freistellen. Art. 6 u. 7. Lehrstoff. Art. 8 behandelt die Möglichkeit der Ausbildung von élèves-maîtresses. Art. 9. Prüfung am Schlusse des Cursus. Art. 10. Leitung der Anstalt; einstimmiger Beschluss: Vorsteherin. Lehrpersonal: Lehrer und Lehrerinnen.

S. 164—255. Stenographischer Bericht der Kammerverhandlungen über das Gesetz Camille Sée am 15. December 1879 (1. Berathung), 19. und 20. Januar 1880 (2. Berathung). Die 1. Sitzung verlief ohne Discussion der einzelnen Artikel, wurde aber durch scharf ausgesprochene Verwerfung des Gesetzes durch die Gegner desselben (die Rechte) gekennzeichnet. Es stimmten für das Gesetz 334, gegen 104. Die 2. Berathung brachte eine lebhafte Debatte für und wider das Gesetz. Die Gegner — die strengen Katholiken, die Aristokraten und die Conservativen — sahen in dem Gesetzentwurf ein Attentat gegen die Kirche, ja gegen die Religion. Die Consequenzen würden sein: die Zustände der 1. Revolution, die nihilistischen Bestrebungen der Frauen Russlands, die Vermischung der beiden Geschlechter wie in Amerika. Die sehr bedeutende Vertheidigungsrede von Camille Sée weist die extremen Befürchtungen zurück, betont aber, dass das Gesetz allerdings gegen den übermächtigen Einfluss der Geistlichkeit gerichtet sei, die wol wisse, dass sie mit der Frau die Macht in ihren Händen habe. Die unheilvollen Folgen dieses Strebens, die Frauen in der Unwissenheit und im Aberglauben zu erhalten, sie loszulösen

von der wirklichen Welt und ihrem Verständnis, diese Folgen für Familie und Staat werden von dem Redner in wahrhaft classischen und tief ergreifenden Worten geschildert. Von der Emancipation der Frau von diesem Einfluss, also von der Vernichtung der verdummenden Klostererziehung und der verflachenden Bildung der Laienpensionate hänge die Zukunft Frankreichs ab. Eine noch stürmischere Discussion erhob sich über die Internatsfrage, bei welcher Camille Sée wiederholt darauf hinwies, dass nur staatliche Internate vor dem sich sonst trotz der staatlichen höh. Mädchenschulen wieder geltend machenden Bestrebungen der Geistlichkeit schützen könnten. Die angenommene Fassung des betreffenden Artikels stellte die Gründung von Externaten als Gesetz auf und erlaubte den Anschluss von Internaten auf Wunsch der Gemeinden. Die 10 vorgelegten Artikel wurden, auf 8 reducirt, fast ohne weitere Debatte angenommen, ebenso das ganze Gesetz mit 347 gegen 123 Stimmen.

S. 256—270. Bericht des Herrn Paul Broca über den Gesetzentwurf, dem Senate vorgelegt. Der Redner betont ebenfalls die dringende Nothwendigkeit dieses „im höchsten und edelsten Sinne des Wortes socialen Gesetzes“. Nur der Staat könne die sichere Durchführung einer höheren Ausbildung des weiblichen Geschlechtes garantiren. Die 8 von den Abgeordneten angenommenen Artikel werden mit geringen Veränderungen vorgelegt, hinzugefügt ist ein neuer, welcher eine Aufnahmeprüfung verlangt. Was den Lehrstoff betrifft, so ist in anbetracht des ehelichen Berufes noch besonders betont worden: das laute Lesen — hinsichtlich des bildenden Einflusses desselben bei der Erziehung der Kinder —, das gewöhnliche Recht und die Gesundheitslehre; auf die Unkenntnis der letzteren führt Redner die große Sterblichkeit unter den kleinen Kindern zurück, die er statistisch nachweist.

S. 273—354. 1. Berathung des Gesetzes im Senat am 20. u. 22. Nov. 1880. Die Discussionen im Senat waren ungemein lebhaft. Graf v. Richemont und Baron v. Ravignan vertraten aufs energischeste die kirchliche Partei; ersterer betonte die Unnöthigkeit, die Unmoralität und den socialgefährlichen Charakter des Gesetzes. Die vorhandenen Einrichtungen seien mehr denn ausreichend, der Unterricht einer Schar junger Mädchen bei Lehrern ohne Gegenwart der Mütter sei unmoralisch und die Ausdehnung eines höheren Unterrichtes auf die Mittelclassen ziehe die Gefahr nach sich, eine Legion Unbefriedigter und Deplacirter auszubilden, wie dies — nach des Redners Ansicht — in Berlin thatsächlich der Fall sei. Der 2. Redner sah in dem Gesetzentwurf einen Angriff auf die Moral und die persönliche Freiheit. Die Gegenrede des Herrn Ferrouillet, obgleich warm und scharf pointirt, enthielt keine neuen Gesichtspunkte, die des berühmten Geschichtschreibers Henri Martin definirte die Bedeutung und die Pflichten des Staates und sah die Spitze des Kampfes in dem Streit um den Sieg des clericalen oder des Laien-Staates. Die von der Commission vorgelegten 9 Artikel wurden ohne Änderung angenommen. Energische Angriffe erlitten nur die Artikel betreffend die Internatsfrage und die Ausschließung des religiösen Unterrichtes vom officiellen Programm und Ersetzung desselben durch die Moral. Hervorzuheben sind hierbei die längere Rede des Ministers J. Ferry — Vertheidigung der Internate, die vorläufig noch eine Nothwendigkeit, wenn auch eine bedauerliche seien —, der beredte und heftige Angriff des Herrn Chesnelong auf den Unterricht in der Moral, die Antwort von J. Ferry und der Vorschlag von J. Simon, denselben fortzulassen.

S. 355—431. Zweite Berathung im Senat am 9. und 10. December 1880. Ein letzter hitziger Kampf entspann sich; die clericale Partei versuchte durch Amendements und kleine Wortveränderungen die Tragweite des Gesetzes wenigstens zu beschränken. In den längeren Reden, die mit großer Wärme gehalten wurden, suchte man alle Waffen des Spottes, der Ironie und der extremen Ausdrücke hervor, man sah sogar in den durch das Gesetz veranlassten Ausgaben eine Besteuerung der Armen zu Gunsten der wolhabenden Classe. Die Punkte, um die es sich besonders handelte, waren wieder die Internatsfrage und der Unterricht in der Moral. Der Herzog von Broglie entwickelte in längerer Rede „die traurige Öde eines solchen Unterrichts, der den jungen Mädchen jeden höheren Glauben, selbst den an Gott nehmen müsste, ein Name, der allerdings schon kaum mehr im Abgeordnetenhause genannt würde". Dennoch wurden beide Artikel fast unverändert angenommen, ebenso die anderen ohne Debatte. Am 16. December legte Camille Sée (S. 432—435) den vom Senat gering modificirten Gesetzentwurf der Kammer vor, von der er ohne Discussion genehmigt wurde.

Nach der Veröffentlichung des Gesetzes (21. Dec. 1880) wird in der Kammerverhandlung vom 10. Juli 1881 noch einmal diese Unterrichtsfrage berührt, indem der Minister auf die betreffende Anfrage des Herrn Camille Sée die Höhe der Summe, welche der Staat zur Gründung und Unterstützung der höheren Mädchenschulen bewilligt, auf 20 Mill. Francs angibt (S. 436—439).

Es folgt die Gesetzesvorlage von Camille Sée, betreffend die Gründung eines Seminars für Oberlehrerinnen, vorgelegt am 3. März, genehmigt von den Abgeordneten ohne Debatte am 14. Mai. Die Vorlage umfasst nur 2 Artikel, der erste bestimmt: Das Seminar sei ein Internat, dessen Schülerinnen nach wolbestandener Concurrenz-Prüfung sämmtlich unentgeltlich aufgenommen werden. Art. 2 überlässt alle näheren Bestimmungen dem Conseil supérieur de l'Instr. publique. Die Commission hebt bei dem Seminar die Nothwendigkeit des Internates hervor, da es darauf ankomme, „die künftigen Lehrerinnen zu festen, entsagungsfähigen Charakteren zu erziehen" (S. 440—443).

Derselbe Grundgedanke wird in dem dem Senate vorgelegten Bericht ausgesprochen. In 2 Sitzungen, am 19. und 23. Juli 1881, in denen die Rechte noch einen Versuch macht, durch Spott das Gesetz zu Falle zu bringen, wird dasselbe auch vom Senate genehmigt und am 29. Juli 1881 veröffentlicht (S. 444—459).

S. 460—580 folgen officielle Documente:

1. 3 Decrete über die Gründung, den Charakter, die Verwaltung der höh. Mädchenschulen, über die Dauer des Gesammtcursus, über die Vertheilung des Lehrstoffes.
2. 5 Decrete, betreffend die Freistellen, die Prüfung zur Erlangung einer Freistelle.
3. 4 Decrete, betreffend die Aufnahmeprüfung, die Abgangszeugnisse und Abgangsprüfungen.
4. Der ausführliche Lehrplan.
5. 6 Erlasse, betreffend die Lehrerinnen der höheren Mädchenschulen.
6. 5 Erlasse, betreffend die Gehälter des Lehrpersonals und der Verwaltungsbeamten.
7. 2 Berichte des Herrn Marion, Prof. am Lehrerinnenseminar zu Fontenay.

8. 37 Decrete betreffend die Gründung von höh. Mädchenschulen in 37 Städten.
9. 3 Erlasse, betreffend das Seminar zu Sèvres.
10. Anhang, enthaltend die Prüfungsordnung des Aufnahmeexamens zu Sèvres vom Jahre 1884 und das Inhaltsverzeichnis.

Dies ist in skizzenhaften Umrissen der reiche Inhalt des Werkes, das dem Pädagogen wie dem Politiker tiefe Einblicke in das Leben der französischen Nation gestattet. Wer sich für die Ausführung des Gesetzes interessirt, den verweise ich auf die seit 1882 erscheinende, von Camille Sée redigirte Zeitschrift: „Enseignement secondaire des jeunes filles“, Paris, Léopold Cerf — 13 Rue de Médicis —, die Zeugnis ablegt für die Lebensfähigkeit der neuen Institution.

Nach dem Decret vom 28. Juli 1881 sind die höheren Mädchenschulen in Frankreich entweder staatliche Lyceen oder städtische Collèges. Dieselben sind Externate, doch können auf Wunsch der Gemeinden mit Erlaubnis des Staates auch Internate mit ihnen verbunden werden; die Kosten für die Internate haben die Gemeinden zu tragen. Um die staatliche Unterstützung zu erhalten zu einem Lyceum, müssen die Städte das Gebäude und alle Schulutensilien liefern und für deren Erhaltung sorgen, bei den Collèges hat sich die Gemeinde noch außerdem zu verpflichten, für die Gehälter des Lehrpersonals einzustehen. Der Staat und die Departements können bei der ersten Einrichtung von Lyceen und Collèges eine Subvention gewähren, die indessen zurückzuerstatten wäre, wenn das Gebäude je zu anderen als zu dem bestimmten Zwecke benutzt würde.

Ein Circular vom 14. Januar 1882 fordert die Rectoren (wohl unseren Schulräthen entsprechend) auf, für schleunige Errichtung von Lyceen Sorge zu tragen, deren jedes Departement im allgemeinen eins haben müsse. Bei starker Bevölkerung seien 2 oder 3 zu gründen, bei schwacher Bevölkerung dürfte eins für 2 Departements genügen. Diese Anstalten sollen Musterschulen für den ganzen Bezirk werden; sie sind in den Hauptorten zu errichten, die Collèges in den weniger wichtigen Städten.

Am 17. Juli 1883 erfolgte eine Aufforderung an die Rectoren, Bericht zu erstatten über ihre Bemühungen und anzugeben, ob wenigstens höhere cours errichtet sind, die den Grund legen könnten zu einer Schule. Am 11. October erging ein neues Circular über den Etat.

Nachfolgende Tabelle gibt über die Gründungen von Schulen Auskunft:

Lyceum.

18. Januar	1882	Montpellier.†	27. August	1883	Charleville.†
18. März	„	Rouen.	4. September	„	Bourg.
? Juli	„	Besançon.	„ „	„	Moulins.†
10. Januar	1883	Lyon.	„ „	„	St. Etienne.
17. Juli	„	Havre.	18. „	„	Paris.
28. Juli	„	Amiens.	10. November	„	Bordeaux.
„ „	„	Guéret.†	22. December	„	Montauban.
„ „	„	Nantes.	29. Januar	1884	Toulouse.†
„ „	„	Roanne.†	19. Mai	„	Reims.
?	„	Nice.	2. Juni	„	Tournon.†

Collège.

3. Mai	1882	Auxerre.	24. September	1883	Armentières.†
4. Juli	„	Grenoble.	„ „	„	Cambrai.†

4. Juli	„	Lons-Le-Saulnier.
28. Juli	„	Saumur.†
5. August	„	Louhans.†
1. Januar	1883	Lille.†
4. September	„	Abbeville.†
12. October	„	Vic-Bigorre.†
23. „	„	Vitry-le-François.†
20. August	1884	Beziers.†
29. September	„	Agen.†
„ „	„	Tarbes.

Die mit einem † bezeichneten Städte haben die Erlaubnis erhalten, ein Internat mit der Schule zu verbinden.

Eine nähere Illustration zu den obigen Daten wird der Bericht über die Gründung des Lyceums zu Montpellier geben. Schon während der Berathung des Gesetzes hatte die Stadt sich durch Einrichtung eines cours libre mit 50 Schülerinnen auf die Proclamirung desselben vorbereitet. Nachdem dieselbe erfolgt war, trat sie in Unterhandlung mit dem Staate wegen Verwandlung des cours in ein Collège, kaufte für 160 000 fr. ein Grundstück von 10570 qm. Am Ende des Jahres 1881 betrugen die Kosten 195 447 fr. Nach der Veröffentlichung des Decretes vom 28. Juli 1881 wandte sich die städtische Behörde an den Staat mit dem Gesuch, das beabsichtigte Collège in ein Lyceum umwandeln zu dürfen. Die Stadt erwarb sich hierdurch die Ehre, das erste franz. Mädchenlyceum zu eröffnen, dessen Einrichtungskosten der Staat zur Hälfte übernahm. Das etwa entstehende Deficit des Internats hat die Stadt zu tragen, sowie die Kosten für 10 Freistellen auf 10 Jahre. Das Grundstück wurde noch erweitert bis zu 16 000 qm. Auf demselben erheben sich 2 stattliche Gebäude, das Externat und das Internat, welche der Rest eines ehemaligen Parkes — ein mit Bäumen bepflanzter Raum von 140 m Länge — trennt. Jedes Gebäude hat somit einen besonderen Eingang. Von dem Pensionat durch einen kleinen Garten getrennt, erhebt sich noch das Krankenhaus. Die Gesammtkosten belaufen sich ungefähr auf 1 Million Franken, von denen die Stadt dem Vertrage gemäß 500 000 fr. gegeben, indem sie sich dabei des bewilligten Vorrechtes bediente, das nicht flüssige Capital aus der Staatsschulcasse für 4 % zu entlehnen. Im October 1882 zählte das Lyceum 215 Schülerinnen, unter denen 83 Pensionärinnen waren. Die Schülerinnen haben ein besonderes Winter- und Sommercostüm, Farbe, Stoff, Façon, alles ist aufs genauste vorgeschrieben, selbst für Hut, Umhang und Schirm.

Als Beispiel für die innere Einrichtung eines Lyceums liegt mir die Beschreibung desjenigen von Rouen vor. Das Schulgebäude ist dreistöckig. Das untere Stockwerk besteht aus 2 Abtheilungen, die jede als Mittelpunkt einen geräumigen viereckigen Hof hat. Um den größeren gruppiren sich die Classen und ein bedeckter Spielplatz. Die Classenzimmer, 7 an der Zahl, nehmen 2 Seiten ein, das Eckzimmer ist die gemeinschaftliche Garderobe mit einem daneben befindlichen Waschzimmer. Sämmtliche Zimmer gehen nach dem Hofe hinaus. Die eine Reihe der Classen trennt den größeren Hof von dem kleineren und bildet zugleich dessen eine Seite. An seiner einen Längsseite ist das Treppenhaus und ein Lichthof, davor eine Galerie mit Wandschränken, welche die Schulsammlungen enthalten. Die 3. Seite wird eingenommen von dem Esssaal, dem Salon, dem Wartezimmer und dem Zimmer der Vorsteherin. An der 4. Seite endlich befindet sich ein Krankenzimmer und eine Hausapotheke. In der 1. Etage sind 2 Seiten der Höfe frei. An den beiden anderen über den Classen der unteren Etage liegen um den

größeren Hof im Rechteck 4 Studienzimmer, die Geschichts- und Geographieclasse, das physikalische Cabinet und die amphitheatralisch gebaute Physik- und Chemieclasse. Den Studienzimmern gegenüber an der anderen Seite des kleinen Hofes sind mehrere Zimmer bezeichnet, deren Gebrauch nicht angegeben ist. In der 2. Etage liegen wieder über den Classen im Rechteck um den größeren Hof: der große Zeichensaal mit einer besonderen Abtheilung für Gipszeichnen, der Gesangsaal, ein Handarbeitssaal und die Bibliothek.

Aus dieser Skizze wird hervorgehen, dass die äußere Organisation einer solchen französischen Mädchenschule von der unsrigen in mancher Beziehung abweicht. Der Hauptunterschied liegt weniger darin, dass ein Pensionat damit verbunden sein kann, denn dasselbe ist, wie die Notiz über Montpellier zeigt, ganz von der Schule getrennt, mit eigener Verwaltung, die jungen Mädchen desselben besuchen die Schule als Externe, als vielmehr in der Einrichtung von „überwachten Externen“ (externes surveillées) und Halbpensionärinnen. Die ersteren fertigen sämmtliche Arbeiten in der Schule unter Aufsicht der Lehrerinnen an, daher die Studienzimmer, die letzteren erhalten auch ihr warmes Frühstück dort, daher der Speisesaal und Salon.

Die Eintheilung der Arbeitszeit ist gemäß der französischen Lebensweise ebenfalls von der unsrigen verschieden. Die Schülerin erscheint gegen 8 Uhr morgens, nach einstündigem Unterricht von 8—9 Uhr eine Pause bis 9¼, dann Unterricht bis 10¼. An zwei Tagen gehen nun die gewöhnlichen Schülerinnen nach Hause, während die „überwachten Externen“ nach viertelstündiger Pause von 10½ bis 12 Uhr ihre Arbeiten anfertigen. Auf die anderen drei Tage — der Donnerstag ist stets ganz frei — fällt von 10½—12 gemeinschaftlicher Handarbeits- und Turnunterricht. Von 12—1½ Frühstück und Erholung, 1½—2 Arbeitszeit, um 2 Uhr kommen die „freien Schülerinnen“ (externes libres) wieder zurück, Unterricht bis 3 Uhr, Pause bis 3¼, Unterricht bis 4¼ Uhr. Die „freien Schülerinnen“ gehen nach Hause, die „überwachten“ arbeiten nach ¾stündiger Pause noch eine oder zwei Stunden und verlassen die Anstalt erst um 6 oder 7 Uhr. Die im Verhältnis zum Schulunterricht übermäßig große Arbeitszeit lässt schließen, dass die Methode des Unterrichtes nicht die unsrige ist.

Der Donnerstag soll zu möglichst selbstständiger Arbeit verwendet werden.

Der „höhere Mädchenunterricht“ umfasst das Lebensalter von 12 bis 17 Jahren, die Elementarclassen können mit den höheren Anstalten verbunden werden, doch bleibt dieser Unterricht dem Belieben der Eltern überlassen, nur müssen die für den höheren Unterricht Angemeldeten ihre Befähigung dafür durch eine Prüfung darlegen. Der Gesammtcursus zerfällt in zwei Perioden, die erste dreijährige, hat obligatorischen Schulunterricht mit sämmtlichen Fächern; nach Absolvirung derselben verlassen eine Anzahl Schülerinnen die Anstalt und erhalten nach einer Prüfung ein Zeugnis des dreijährigen höheren Studiums (d'études secondaires de 3ième année). Diese Prüfung ist nur eine mündliche, doch werden sämmtliche Aufsätze und Notizen über die betreffenden Schülerinnen eingereicht. Drei Notizen „schlecht“ haben die Ausschließung zur Folge. Die zweite, zweijährige, Periode gewährt denjenigen jungen Mädchen, die noch Zeit und Lust haben, ihre Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, etwas freiere Bewegung. Die Unterrichtsweise ist nicht mehr so streng schulmäßig, sondern hat mehr die Form von Vorträgen. 12 Unterrichtsstunden wöchentlich

sind nur obligatorisch, nämlich: Moral, Französisch, eine fremde Sprache, Geschichte, Astronomie und Physiologie; facultativ sind je nach der Neigung der Schülerin 1. Latein und Literatur der Alten, 2. Mathematik und Physik. Zeichnen und Gesang sind auch facultativ. Die übrige Zeit gehört den jungen Mädchen zu häuslichen Beschäftigungen und selbstständigem Studium. Eine Abgangsprüfung vor einer besonderen Prüfungscommission verschafft ein Reifezeugnis (diplôme de fin d'études). Die Versetzung in eine höhere Classe hängt ebenfalls von einem Examen ab. Das Schuljahr dauert 10 Monate.

Besonderes Gewicht wird im französischen Unterricht auf das laute Lesen gelegt, wobei die Schülerinnen Winke über die Behandlung der Sprachwerkzeuge erhalten. Schon im ersten Schuljahre werden classische Werke wie Télémaque und Esther gelesen. In der zweiten Periode wird auch die Entwickelung der Sprache gelehrt, dem schließt sich auch die Lectüre altfranzösischer Werke an.

Der Unterricht in der Moral umfasst nur die drei letzten Jahre; er erklärt die Pflichten eines Menschen gegen sich selbst, seine Familie und den Staat, setzt die Landesverfassung, das Steuersystem, die Stimm- und Militärpflicht und das Völkerrecht auseinander.

Das Geschichtspensum der ersten Periode ist die französische Geschichte bis 1875; die zweite Periode gibt die allgemeine Weltgeschichte, besonders die Culturgeschichte betonend.

In der Geographie wird in der zweiten Periode das Hauptgewicht gelegt auf vergleichende Geographie, Verkehrs- und Handelsstraßen, Natur und Kunstproducte, Bevölkerungsdichtigkeit.

Als ganz neuer Unterrichtszweig tritt im fünften Jahre das gewöhnliche Recht (droit usuel) auf, ein Gegenstand, dessen Kenntnis schon Fénelon für das weibliche Geschlecht verlangte. Sich fern haltend von allen abstracten Discussionen, soll der Lehrer nur die Nothwendigkeit der Gesetze darlegen, über Eherecht, väterliche Gewalt, Minorennität, Vormundschaft, Güterrecht, Schenkungen, Testamente, Contracte und Hypotheken sprechen, ferner über die verschiedenen Gerichtsbarkeiten, Handelsrecht, Wechsel, Staatsverwaltung.

Der Sprachunterricht wird in besonderen Gruppen ertheilt, da die Wahl der Sprachen frei gestellt ist. Für Deutsch und Englisch als die wichtigsten sind fünf Jahrescurse in Aussicht genommen, und werden die Schülerinnen, dem Programme nach, mit den literarischen Hauptwerken bekannt gemacht. Italienisch und spanisch, darf, den localen Verhältnissen entsprechend, ebenfalls gewählt werden.

In den letzten drei Jahren wird auch Kunstgeschichte gelehrt, und Besichtigung der Museen und Denkmäler empfohlen, ebenso Haushaltungskunde und Gesundheitslehre.

An der Spitze jedes Lyceums, jedes Collegs steht eine Vorsteherin, das übrige Lehrpersonal setzt sich theils aus Lehrerinnen, theils aus Lehrern zusammen. Das Lyceum von Lyon hatte für jeden Gegenstand einen Herrn und eine Dame engagirt; selbstverständlich müssen auch die letzteren ein höheres Examen bestanden haben, über die Vorbereitung zu demselben werde ich in einem späteren Artikel sprechen. Die Gehaltsverhältnisse sind folgende:

Die Vorsteherin = 5000—6500 fr., die Titularprofessorin = 3000 bis 4200 fr., die Oberlehrerinnen = 3400 fr., die Elementarlehrerinnen = 1800

bis 2700 fr., die Arbeitslehrerinnen neben freier Wohnung = 1500—2400 fr. Das Lyceum in Paris bewilligt 500 fr. mehr für jede Classe. An den Collèges ist das Gehalt etwas geringer. Das Hinaufrücken in eine höhere Gehaltsclasse erfolgt nach je fünf Jahren auf Vorschlag des betreffenden Schulrathes (recteur). Lehrer und Lehrerinnen sind zu 16 wöchentlichen Lehrstunden verpflichtet, jede Extrastunde wird mit 125—200 fr. jährlich vergütet. Die Physiklehrer sind nur zu 15 Stunden verpflichtet.

Alle Verwaltungsgeschäfte einer solchen Anstalt besorgt ein dazu angestellter Beamter, und zwar sollen zu diesem Posten hauptsächlich Frauen genommen werden, sobald dieselben sich die nöthigen Kenntnisse erworben haben. Sie haben nach zweijähriger praktischer Vorbereitung eine Prüfung zu bestehen. Die Aspirantinnen müssen entweder das Abgangszeugnis einer höh. Schule oder das Zeugnis als Elementarlehrerin besitzen. Ihr Gehalt beträgt 2400—3600 fr. nebst freier Wohnung.

Ein Theil sämmtlicher Gehälter wird für die Pensionscasse zurückbehalten.

Die Höhe des Schulgeldes ist in den verschiedenen Städten verschieden. Der niedrigste Satz beträgt 50—150 fr., der höchste 100—170 fr. (Paris 150—250 fr., in 3 Stufen für Elementarclassen, 1. Periode und 2. Periode). Die überwachten Externen und die Halbpensionärinnen haben natürlich mehr zu bezahlen.

Jede Anstalt bewilligt Freistellen für Pensionärinnen, Halbpensionärinnen und Schülerinnen. Die ersteren werden von der Stadt gewährt, die letzteren vom Staat, Bezirk oder der Gemeinde, sobald Talent und Armut der Schülerin nachgewiesen werden. Je nach den Vermögensverhältnissen der Familie werden es ganze, halbe oder Viertelfreistellen. Jede Freischülerin muss ein Aufnahmeexamen bestehen, sind mehr Aspiranten als Freistellen, so entscheidet das beste Examen. Schülerinnen der Anstalt können sich durch besonderen Fleiß solche Freistellen erwerben, die übrigen Bewerberinnen werden vom Minister, von den conseils généraux oder der städtischen Behörde vorgeschlagen.

Vertheilung der Unterrichtszeit.

Gegenstände:	1. Jahr (12—13) wöch.	2. Jahr (13—14) wöch.	3. Jahr (14—15) wöch.	4. Jahr (15—16) wöch.	5. Jahr (16—17) wöch.
Französisch	5 Std.	5 Std.	4 Std.	4 Std.	3 Std.
Fremde Sprachen	3 "	3 "	3 "	7 "	6 "
Geschichte, Geographie	4 "	4 "	3 "	3 "	3 "
Rechnen, Geometrie	2 "	2 "	1 "	3 "	2 "
Naturwissenschaften	1 "	1 "	3 "	1 "	2 "
Zeichnen und Schreiben	3 "	3 "	3 "	3 "	3 "
Gesang	2 "	2 "	1 "	1 "	1 "
Moral	0 "	0 "	1 "	1 "	0 "
Physiologie	0 "	0 "	1 "	1 "	2 "
Psychologie	0 "	0 "	0 "	0 "	1 "
Recht	0 "	0 "	0 "	0 "	1 "
	20	20	20	24 (11 fac.)	24 (12 fac.)

Die höheren Mädchenschulen sind den höheren Knabenschulen gleichgestellt.

Ein Wort vom Redactionstische.

Der siebente Jahrgang unserer Zeitschrift neigt sich dem Ende zu, und noch immer haben zahlreiche für denselben bestimmte Beiträge nicht Raum finden können. Trotz der strengen Sichtung, der wir die eingehenden Arbeiten unterziehen, ist unser Vorrath von Manuscripten dermaßen angewachsen, dass er selbst in Jahresfrist nicht zu bewältigen ist, und täglich drängt neues Material nach. Wir bitten daher unsere geehrten Mitarbeiter um Geduld, wenn ihre Beiträge nicht mit erwünschter Schnelligkeit erscheinen; die allzu fruchtbaren Autoren aber ersuchen wir, uns weniger reichlich mit Anerbietungen zu bedenken. Auch die geneigten Leser und alle Interessenten des Paedagogiums bitten wir um Nachsicht, wenn manche Rubrik des Blattes, z. B. die Literatur und die Rundschau, zeitweilig im Rückstand bleibt; des Stoffes ist gar zu viel, und ultra posse nemo obligatur. Wir werden alles aufbieten, um gegenüber dem kolossalen Andrang von Material das Gleichgewicht unserer Zeitschrift zu erhalten, beziehentlich wiederherzustellen, indem wir minder Bedeutsames ausschließen oder doch auf den kleinsten Raum einschränken.

Auch die Kritik und Polemik, der wir in letzter Zeit nothgedrungen viel Raum widmen mussten, können wir nicht weiter führen, als es im Interesse der Wissenschaft und des Bildungswesens geboten ist. Wir hoffen, dass unsere Leser genug Selbstständigkeit des Urtheils besitzen, um einer speciellen Beleuchtung aller einzelnen Metamorphosen der Rückschrittstendenz mit ihrer Afterweisheit und Unlauterkeit entrathen zu können, glauben daher, einstweilen wenigstens, eine ganze Reihe uns vorliegender polemischer Abhandlungen und kritischer Berichte (älteren und neuesten Datums) beiseite lassen zu sollen, so gern wir auch den geehrten Verfassern derselben eine persönliche Genugthuung gegönnt hätten. Hoffentlich beruhigen sie sich in der Überzeugung, dass die Zeit alles Dunkle klärt und alle Unbill sühnt. Halten wir indessen die Schwerter blank, um sie zu gebrauchen, wenn es vonnöthen ist und der Mühe lohnt.

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Pestalozzi und die Philanthropisten.

Von H. Morf-Winterthur.

(Schluss.)

Wir haben in schwachen Zügen das ungefähre Bild gezeichnet, welches die Philanthropisten an der Hand der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und der „Elementarbücher" von den Bestrebungen Pestalozzis sich machen konnten, zu der Zeit, da sie sich gegen ihn kehrten.

Pestalozzi hatte sich die Äußerung entschlüpfen lassen, „er habe seit 30 Jahren kein Buch gelesen, und obgleich seit Rousseaus und Basedows Zeiten eine halbe Welt für den Zweck der Unterrichtsverbesserung in Bewegung gesetzt worden, wisse er von dem, was diese alle thaten und wollten, auch keine Silbe."

Darin sahen die Philanthropisten, welche in Sachen der Erziehung die Hauptfragen für immer entschieden zu haben glaubten, eine unentschuldbare Missachtung ihrer Verdienste, und die Anerkennung, die Pestalozzi fand, galt ihnen als Schmälerung ihres eigenen Ruhmes. Ja, es kam ihnen wie Anmaßung vor, dass noch jemand wesentliche Änderungen und Verbesserungen auf diesem Gebiete möglich und nöthig glaubte.

Die erste Stimme, die sich von Seite der Philanthropisten hören ließ, kam aus Schnepfenthal. Im Maiheft vom Jahre 1802 erschien in der „Bibliothek der pädagogischen Literatur von Guts-Muths" eine Beurtheilung des Buches: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt."

Der Recensent sagt gleich im Eingang: „Wer in unsern Tagen, nachdem das Wesen der Erziehung von so vielen philosophischen Köpfen beleuchtet worden ist und so viele Erzieher versucht haben, die Unterrichtsmittel möglichst zu vereinfachen und zu vervollkommnen; wer da mehr leisten will, als nur entweder einzelne Nachträge

oder das schon Aufgefundene zu einem wolgeordneten Ganzen zu verbinden; wer sich ankündigt, ein ganz neues, das bisherige zuschanden machendes System der Erziehung aufstellen zu wollen, dürfte gar leicht das Ansehen eines Charlatans erhalten, nur nicht Pestalozzi. Die Erscheinung ist einzig, dass ein in Deutschland so allgemein geachteter Mann, wie der Verfasser von ‚Lienhard und Gertrud' sich einem solchen Unternehmen unterziehen kann, ohne deswegen ein pädagogischer Charlatan zu sein."

Nachdem der Recensent die Mittheilungen Pestalozzis über seine frühere Vergangenheit in Kürze reproducirt hat, theilt er uns mit, dass derselbe durch seine Versuche in Stanz und Burgdorf endlich (! hat der Recensent die Armenschule in Birr, sowie Lienhard und Gertrud aus den siebziger und achtziger Jahren schon vergessen?) dahin gekommen sei, zu seinem größten Erstaunen zu bemerken, Befreiung des Volkes aus seinem Elend könne auf keinem andern Weg leichter und sicherer erzielt werden, als wenn man ihm eine bessere Elementarbildung verschaffen würde. Ohne den historischen Vorbericht würden unsere Leser noch mehr über Pestalozzi selbst erstaunen, dass er diese uns längst bekannte Wahrheit jetzt erst einsehen lernte.

Über die Grundsätze Pestalozzis lautet das Urtheil immer in dem Sinne: „Pestalozzi muss sich nicht einbilden, etwas auch uns Neues entdeckt zu haben"; oder: „Längst bei uns bekannt."

Seine Forderung: Das Fundament aller Erkenntnis und alles Unterrichts ist die Anschauung — „hätte er in deutschen pädagogischen Werken tausendmal wiederholt finden können". Sein Satz: der Unterrichtstoff müsse in psychologische Reihenfolgen gebracht werden, wird mit der Bemerkung abgethan: „Da sagt er uns freilich nichts Neues!"

Mit einem Wort: „Was uns Pestalozzi von seiner Methode etc. mittheilt, besitzen wir unleugbar längstens, bereits zum Theil besser, zum Theil ebensogut. Hätte doch Pestalozzi nur eins oder das andere Buch von unsern Pädagogen zur Hand genommen, welche die Verstandesbildung zu großer Einfachheit und Vollkommenheit gebracht haben, er würde dadurch **unermesslich** in seinen Ansichten dieses Theiles des Bildungsgeschäftes gewonnen haben."

Auf diesen ersten Ausfall folgte bald eine Reihe von Streitartikeln aus der Feder Wolkes, des eifrigsten Kämpen für die Sache der Philanthropisten und insbesondere auch für seine eigene.

Der erste Aufsatz trägt eine sauersüße Miene und hält mit dem verwerfenden Urtheil noch ziemlich zurück. Er ist vom 30. Juni 1803 und lautet in der Hauptsache:

„Das Aufsehen, welches seit einiger Zeit durch die Nachrichten von Pestalozzis Unterrichtsmethode erregt wird, gereicht mir zum innigen Vergnügen, weil es in mir die Hoffnung erweckt, dass jetzt die Regierungen empfänglicher sein werden, eine naturgemäße Lehrart zum Besten der Kindheit und der Jugend aufzunehmen und ausüben zu lassen, als vor 25 Jahren, da sie ihnen von Dessau aus angetragen wurde. Schon sind von der dänischen Regierung, von Bremen und vielleicht von andern Orten junge Männer nach dem Pestalozzischen Institut zu Burgdorf gesandt, um anschaulich die neue Lehrart kennen zu lernen. Wie viel Gutes kann man nicht erwarten, wenn Frankreich, Preußen, Russland u. s. f. vielen Jugendlehrern den angenehmen Befehl geben, sich mit dieser natürlichen Methode des Unterrichts bekannt zu machen und sie dann wirklich auszuüben!"

„Aber ich glaube, dass Pestalozzi nicht wol gethan hat, seine Methode eine neue Entdeckung zu nennen. Die Neuheit verkündet gar nicht die Naturgemäßheit und Vorzüglichkeit derselben. Sie macht stutzig, erregt Verdacht und bei vielen mehr Erwartung, als sie hinterher befriedigen kann. Sie verdient ohne Zweifel die wärmste Empfehlung und eine allgemeine Auf- und Annahme, aber nicht weil sie neu, sondern sofern sie zweckmäßiger, wirksamer, natürlicher ist, als jede andere, welche man bisher gebraucht hat."

„Als ich 1772 die dreijährige Emilie Basedow in einem Monat deutsch und französisch lesen lehrte*), und sie am Ende desselben vor dem Herrn von Rochow und einigen zu Reckahn versammelten Familien durch ihr fertiges und richtiges Vorlesen auf jedem willkürlich bestimmten Blatte zweier Bücher, die sie aus Dessau zu diesem Besuche mitgenommen, Bewunderung erregte, so meinte ich auch, dass meine Lehrmethode eine ganz neue Entdeckung sei, bis ich in der Folge hörte, dass eine ganz ähnliche schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts beschrieben und hie und da wirklich ausgeübt worden. Meine Lesemethode wurde im dessauischen Institut befolgt, wenn ein Zögling hinkam, der nicht lesen konnte."

*) Ein solches Verfahren ist ganz und gar antipestalozzisch. Das ist die von ihm so scharf verurtheilte Maulbraucherei. „Das Kind," sagt Pestalozzi, „ist zu einem hohen Grad von Real- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es vernünftig ist mit ihm in die Buchstabenwelt zu gehen. Dieses Buchstabenwesen im Gegensatz zur Naturführung ist der erbärmlichste Schulgang."

„Basedows Erziehungsgrundsätze wichen auffallend von den gewöhnlichen ab, darum nannte der französische Übersetzer sein Methodenbuch nouvelle méthode d'éducation. Aber Basedow selbst suchte darin zu beweisen, dass schon andere Männer früher mit ihm übereinstimmig gedacht und geschrieben hatten. Mit Weisheit verschaffte Moses der bessergeordneten Religion, die er stiftete, bei den in Ägypten abgöttisch gewordenen Israeliten Eingang und Annahme durch die Überzeugung, dass sie nicht neu, sondern so alt sei als unser Menschengeschlecht. Meine seit 40 Jahren ausgeübte wirksame Lehrart zur Mittheilung der Sprach- und Sachkenntnisse heißt die Versinnlichungsmethode oder die natürliche (méthode naturelle d'instruction). Basedow, der sie seinen Grundsätzen gemäß fand, beliebte sie auszeichnend die Basedow-Wolkesche zu nennen. Wenn ich sie auch der erste unter jenem Namen vorgetragen, fasslicher und ausüblicher für andere gemacht, so bin ich doch weit davon entfernt zu glauben, dass ich der Erfinder derselben heißen könne und nicht jeder Kinderfreund, der sich's zum Geschäft machte oder künftig macht, dieselbe oder doch eine ähnliche gute schon vor mir gefunden habe und künftig finden werde. So ist es mir wahrscheinlich, dass Pestalozzi sich dieser **abermaligen** Entdeckung rühmen kann, aber noch das besondere Verdienst dabei hat, die natürliche Methode der Natur des jungen Landvolks (ist das eine besondere Natur?) anzupassen und zu dessen besserer Belehrung zu benutzen. Denn was ich Versinnlichung nannte, heißt bei ihm Anschauung, Anschauungskunst. Ich stimme daher gern mit ihm und andern in den Freudengesang über die **abermalige** Entdeckung der Anschauungs- oder Versinnlichungsmethode, wenn er gleich von meinen Schriften, von meinen und anderer vieljährigen Bemühungen für die Jugend in den verflossenen 32 Jahren, worin er kein Buch mehr las (Seite 33 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Zürich 1801), nichts weiß, nichts gehört hat."

„Wer das angeführte Buch als ein Kinderfreund liest, wird geneigt sein, seinen Verfasser zu lieben, zu verehren und seiner Anstalt allgemeine Unterstützung und den besten Fortgang zu wünschen, wenn derselbe auch zuweilen irrig urtheilt und manche Männer, ihre Werke und Anstalten zum Besten der Jugend — zu beleidigen scheint. . . . So Seite 15: „,Da ich das Unmögliche versuchte, fand ich möglich, was ich nicht ahnte, und da ich in weglose Gebüsche, die Jahrhunderte niemand betreten hatte, hineindrängte, fand ich hinter den Gebüschen

Fußtapfen, die mich zu der Heerstraße führten, die auch Jahrhunderte niemand betreten hatte.'“

„Wenn dies nicht heißen soll: Ich suchte den Naturweg des Unterrichts und fand ihn, so verstehe ich diese Bildersprache nicht. Aber wie kann auch Pestalozzi wissen, dass nicht verschiedene andere Erzieher denselben Weg, so wie er, suchten und gingen? Er kennt ja gar nicht die bessern Schulbücher und Anstalten für das Volk, die wir seit 32 Jahren von Rochow und andern edeln Männern zu verdanken haben. Es kann also wol nicht als allgemein wahr gelten, wenn er sagt: „,Das Wenige, was ich bei aller meiner Unwissenheit leisten konnte, schien mir doch unendlich mehr, als das, was das Volk hierin genießt; denn was für dasselbe in den ihm bestimmten Büchern, wie ein mächtiger Strom zu fließen scheint, löst sich, wenn man es im Dorfe und in der Schulstube betrachtet, in einen Nebel auf, dessen feuchtes Dunkel das Volk weder nass macht noch trocken lässt, ihm weder die Vortheile des Tages noch die der Nacht gewährt. Kurz, der Unterricht, wie ich (der seit 32 Jahren kein Buch las, in der Schweiz) ihn ausgeübt sah, taugt gar nichts für die unterste Volksclasse.' “

„Worauf kommt es denn bei der Pestalozzischen Methode hauptsächlich an? Antwort: Auf Anschauung! Jeder Unterricht, woraus diese verbannt ist, ist schlecht, oder: Zahl, Form und Sprache sind die Elementarmittel des Unterrichts. Der erste Anfang wird gemacht mit Bildung der Sprachglieder zur Hervorbringung der Töne, dann folgt Anwendung der Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lernen u. s. f. u. s. f.“ „Hat nun der Pestalozzische Unterricht so große noch unbekannte Vorzüge, als die Ankündigungen von ihm, von Ith, Herbart und Schwarz u. s. f. erwarten lassen, so wird man hoffentlich an andern Orten sie bald zu benutzen suchen. In einigen Lehranstalten, die zu den bessern gehören, ist vielleicht nur sehr weniges abzuändern, nur weniges hinzuzufügen, nur weniges besser einzurichten.“

„In meiner Anweisung, wie junge Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf naturgemäße Weise zum Verstehen und Sprechen, zum Lesen und Schreiben zu bringen sind, habe ich meine Versinnlichungsmethode, auch die natürlichen Mittel, das Lesen zu lehren und Begriffe, anschauliche, abgezogene und übersinnliche, z. B. von Gott, mitzutheilen, beschrieben und bin der Meinung, dass die erwartlichen Schriften von Pestalozzi (d. h. die Elementarbücher) mich nicht nöthigen werden, einige Abänderungen oder Zusätze zu machen, noch weniger meine Anweisung als entbehrlich an-

zusehen. Dennoch eile ich nicht mit der Herausgabe meines Buches und verspreche, wenn jene eher erscheinen, alles Neue und alles Bessere, was ich darin entdecke, gewissenhaft zu bemerken."

Wolke (gegenwärtig und auf einige Zeit in Gernrode im Anhalt-Bernburgischen).

Bald erschienen dann die „erwartlichen" Schriften, die Elementarbücher und die Polemik wurde nun eine scharfe, rücksichtslos verurtheilende. Der erste Angriff geschah auf das „Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren". Bekanntlich wählte hier Pestalozzi den menschlichen Leib als Gegenstand der Anschauungs- und Sprechübungen. Schon damals erklärten nicht nur seine Freunde, die Wahl des Gegenstandes sei nicht die Hauptsache, sondern das Verfahren, es wolle nur beispielsweise gezeigt werden, wie die Sache an Hand genommen werden müsse, sondern auch Pestalozzi selbst sagt im Vorwort: „Es ist indessen gar nicht der Fall, dass die Mutter bei dem Unterrichte zum Bemerken und Reden sich einseitig und ununterbrochen mit dem Kinde am menschlichen Körper aufhalten müsse; im Gegentheil muss sie am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen. . . . Auch ich werde ungesäumt fortfahren, die wesentlichsten Gegenstände, die dem Kinde am nächsten liegen und zur Entwicklung, Stärkung und Belebung der Kräfte seines Bemerkens und Redens vorzüglich geschickt sind, in eben dieser Reihenfolge von Übungen zu bearbeiten."

Die Gegner thun nun trotz alledem immer so, als ob Pestalozzi, des richtigen Urtheils ermangelnd, den menschlichen Körper ausschließlich als Gegenstand der Anschauung habe empfehlen wollen, während er denselben als Beispiel blos darum wählte, weil er immer zur Hand ist, wo ein Kind unterrichtet werden soll, und weil er ihm eine unermessliche Fülle von äußern Anschauungen und innern Wahrnehmungen darbot, wie jeder sich überzeugt, der das Buch zur Hand nimmt.

Wenn der erste Entdecker der „Versinnlichungsmethode", Wolke, Pestalozzi den Vorwurf macht, aus dem „Buche der Mütter" „erfahre" das Kind nicht einmal etwas von den innern Organen und ihrer Bedeutung, nichts vom Kreislauf des Blutes; auch nichts von Gesundheitsregeln; „auch über von Gottes Weisheit gemachte Anstalten zum Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Fühlen und wie dies geschieht,

herrsche tiefes Schweigen“ etc. etc., beweist er damit doppelt, dass er weit davon ist, zu verstehen, was beabsichtigt wird. Einerseits ist bei diesen Dingen die Anschauung nicht möglich und das Gerede darüber wäre eben die Maulbraucherei; anderseits handelt es sich ganz und gar nicht um eine Kenntnis des Körpers, um ein anthropologisches Wissen oder gar um moralische Salbaderei und Teleologie, sondern ganz einfach um Übung und Stärkung der Anschauungs- und Sprachkraft an der Hand psychologischer Reihenfolgen.

Pestalozzi verlangt — in der Vorrede —, dass die Mutter sich zunächst strenge an den gegebenen Faden halte „nicht dem Joche der Methode entschlüpfe, sondern wörtlich bei ihren Formen bleibe, bis eine jede derselben dem Kinde geläufig ist, wie dem Schulkinde das Vaterunser und die heiligen zehn Gebote. Wenn die Mutter sich sorgfältig und genugsam in ihren Formen geübt hat, so erhebt sie sich mit psychologischer Sicherheit dahin, die Bücher meiner Methode als ihr überflüssig auf die Seite zu legen und unabhängend von denselben in ihrem Geist den Zwecken derselben entgegen zu schreiten. Ich weiß es, die arme Hülle meiner Formen wird von Tausenden und Tausenden lange, lange als ihr Wesen angesehen werden; ich sehe Tausende, die versuchen werden, an alle Elendigkeiten ihrer eigenen Beschränkung, und selbst an allen Wust dieser ihrer Eigenheits-Elendigkeiten anzuketten und die dann den Gehalt der Methode nach der Wirkung beurtheilen werden, die sie in der sonderbaren Vermischung hervorbringen wird und hervorbringen muss. Wenn diese Formen Menschen in die Hände fallen, die ihren Geist nicht ahnen und nicht suchen, so wird ihre Wirkung in den Händen dieser Menschen sich selbst verlieren, sie werden in diesem Falle unbedingt todt lassen, was Todte an ihren eigenen Tod ankleben. Aber lasst sie! Der Geist ist's, der lebendig macht, der Geist der Methode wird sich rächen und wird, wenn er sich rächt, dann auch tödten; so gewiss er lebendig macht, so gewiss wird er auch tödten — er wird es, er muss es, oder selbst nicht leben, selbst nicht bleiben.“

Gewiss besitzen wir heute — auf Pestalozzis Schultern stehend — bessere Wegweiser für den Pestalozzischen Anschauungs- und Sprachunterricht als das „Buch der Mütter“ ist; aber dieses war nicht nur der erste Versuch dazu, sondern geradezu der Bahnbrecher eines naturgemäßen, rationellen Anfangsunterrichts.

Pestalozzis scharfes Urtheil über die, welche an den Formen hängen bleiben und den Geist nicht ahnen, nicht suchen und erkennen,

scheint Wolke besonders unangenehm berührt zu haben. Er beginnt seine Recension also:

„So fürchterlich Pestalozzi in der Vorrede sich gegen alle erklärt, welche es wagen, die Formen der gegebenen schriftlichen Muster seiner Methode für verbesserlich zu halten, welche, wie er sagt, nur Menschen sein können, die ihren Geist nicht ahnen und nicht suchen (hier folgt obige Stelle der Vorrede, aber Wolke vergisst seinen eigenen Nachsatz zu „So fürchterlich"). Ja, ich glaube an Pestalozzis Biedersinn und wirksamen Geist, und vor diesem beuge ich mich ehrerbietigst. Aber er wird mir auch erlauben zu bezweifeln, ob er die Fähigkeit besitze, ihn schriftlich andern mitzutheilen. Da also sein Methodengeist nach meiner Meinung, vielleicht irre ich mich, nicht lebendig machen wird, so fürchte ich auch seine zum Tödten bereite Rache nicht."

„Sehr herrisch und unbillig handelt Pestalozzi, wenn er alle die verdammt, welche nicht gleich und nicht blindlings seine Methoden und Bücher befolgen wollen. Nur den einfältigen Müttern und Lehrern, die nicht selbst nachdenken und das Bessere nicht kennen, darf er solchen sclavischen Gehorsam gebieten. Da Pestalozzi aber jetzt schon auf Volkslehranstalten in Deutschland, ja in Europa wirken will, so ist es doch wol kein Verbrechen, sondern vielmehr heilige Pflicht, zu untersuchen, ob er beifallswerter Lehrer der Lehrer und Mütter sei oder nicht."

Nach einer Überschau des Inhaltes des Buches fährt Wolke also fort:

„Ob je eine unnatürlichere, zweckwidrigere, verkehrtere Methode, als diese Pestalozzische ist, kann erfunden werden, muss ich zur Ehre des Menschenverstandes bezweifeln. Wie konnte jemand sie nach Lesung des Buches ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt', doch von Pestalozzi erwarten. Ist sie nun seiner Unwissenheit oder seiner Sonderbarkeit zuzuschreiben? Meine schon angeführten Schriften lehren, wie man auf **naturgemäße** Weise die Kinder zur Kenntnis der Sprache und zugleich zu den Begriffen der ihnen vor die Sinne gebrachten Gegenstände der Natur, der Kunst, des Lebens u. s. w. bringen müsse. Pestalozzi fängt es gerade auf die entgegengesetzte Art an. Die ekelhaften Wiederholungen der nämlichen Wörter sind eine nothwendige Folge seiner naturwidrigen Lehrart."

In diesem Ton geht es spaltenlang fort, es werden eine Menge Einzelheiten getadelt, auch der Mangel einer Anleitung, und nochmals

— in völliger Misskennung des Zweckes — wird Pestalozzi vorgeworfen, dass er die Mutter in Unwissenheit lasse, „wie sie im Schoße der Natur bei ihrem Kinde das Gefühl von Gottes Vatergüte, Weisheit, Macht, Größe und Dasein erregen müsse; sie in Unwissenheit lasse über die Sitten und Tugenden, die auszuüben, über die Laster, die zu vermeiden sind, über die Lehren und Regeln einer vernünftigen Erziehung.“

Der Schluss des Aufsatzes lautet:

„Warum hat Pestalozzi von seiner Anstalt und seinen Büchern eine gar zu hohe, von andern Bildungsanstalten und vorhandenen Lehrmitteln eine gar zu niedrige Meinung? Antwort: Er weiß nicht, was seit 30 Jahren in Deutschland für Schul- und Erziehwesen gethan und geschrieben ist; er weiß nicht, was ein edeldenkender und edelhandelnder von Rochow für Eifer in Errichtung besserer Landschulen erregt hat, wie sie nach seinem Beispiel in Reckahn mit geschicktern, aber auch besser versorgten Lehrern besetzt sind; er weiß nichts von dem dessauischen reformatorischen Erziehungsinstitut und was es für Aufmerksamkeit, für Wirkung und Nachahmung in Europa hervorgebracht hat.“

„Möchte Pestalozzi nur eine Zeitlang herum reisen und in einige der vorzüglichen Schulanstalten fürs Volk kommen, z. B. nach Leipzig in die wolthätige Raths-Freischule, worin über 600 Kinder beiderlei Geschlechts aus der ärmern Volksclasse aufgenommen und in allem ihnen Wissenswürdigen vortrefflich gelehrt und geübt sind. Sähe er ihr anständiges Betragen, ihre Fertigkeiten; hörte er ihre passenden Antworten auf jedes besuchenden Fremden Fragen über Gegenstände aus der Religions- und Sittenlehre, aus der Natur-, Menschen- und Vaterlandsgeschichte, und wohnte er Sonntags immer der rührenden und lehrreichen Gottesverehrung bei, so würde er sein Vorurtheil gegen Deutschlands Lehr- und Erziehanstalten, Schulmänner und pädagogische Schriftsteller verlieren, von dem, was er verrichtet und verrichten will, bescheidener urtheilen, nicht mehr alles, was außer seinem beengten Gesichtskreise liegt, verachten und verwerfen und darauf bedacht sein, die aus Unwissenheit geschehenen Beleidigungen wieder gut zu machen.“

„Das Beste der Jugend, für welche ich lebte, schien mir gefährdet, die Einführung hochgepriesener naturwidriger Lehrmethoden bevorstehend, darum habe ich öffentlich ein Wort zu seiner Zeit gesprochen, das erstemal mit Tadel, weil meine angenehme Erwartung noch nie so arg getäuscht worden ist.“

Nicht glimpflicher geht Wolke mit den beiden andern Elementarbüchern:

„Anschauungslehre der Zahlverhältnisse“ — „Anschauungslehre der Maßverhältnisse“ —

um. Diese Hefte waren Eröffner und in eminentem Sinn Bahnbrecher für den heute so trefflich organisirten Unterricht im Rechnen und in der Formen- und Größenlehre. Was Schmid, von Türk u. a. in weiterer Ausgestaltung der in obigen Büchern zur Anwendung gebrachten Pestalozzischen Grundsätze schon damals geleistet, ist allbekannt. Pestalozzis Voraussage, die Misskennung des Geistes in den Formen bringe den Tod, erwahrte sich an Wolke rasch und gründlich.

Über die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse äußert er sich u. a. also:

„Dieses ganze Buch besteht aus Zahlsätzen, die zehn Reihen kleiner Striche I. II. III. bis 10 erklären und die der Lehrer oder die Mutter ohne Anschauung der Naturgegenstände mechanisch vorsagen, der Schüler hören und nachsprechen soll. Durch diese langweilige und ekelhafte Arbeit wird die Kenntnis des Einmaleins erzielt. Aber zu der Erkenntnis der vier Rechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen, des Dreisatzes u. s. w., wovon hier keine Erklärung, keine Regel vorkommt, können unsere Schüler auf angenehmere, naturgemäßere Weise und in weit kürzerer Zeit gelangen.“

„Wenn Pestalozzi die Kunst zu lehren und zu schreiben verstände, so hätte er in diesem Heft eine deutliche Anweisung für Lehrer und für Mütter zur Zahlenkunst geliefert und das, was nun auf 200 Seiten steht, auf 32 zusammengedrängt. Dies wird ihm und andern sichtbar werden, wenn etwa im November oder December 1803 gedruckt ist **meine** Schrift: Anweisung, wie junge Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf naturgemäße Weise zum Verstehen und Sprechen, zum Lesen und Schreiben zu bringen sind, nebst Hilfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde und einigen Sprachaufsätzen mit Kupfern.“

„Weil ich überzeugt bin, dass alle Mütter junger Kinder, alle Jugendlehrer in Familien, in Stadt- und Landschulen, auch die, welche Taubstumme und Hörstumme unterrichten wollen, in demselben viel Brauchbares finden werden, so habe ich das Buch ihnen, wie vielen Sprachfreunden zugeeignet. Es wäre schon um Ostern 1803 erschienen, wenn mich nicht die Meinung zurückgehalten hätte, dass die an-

gekündigten vortrefflichen Bücher von Pestalozzi das meinige wol entbehrlich machen könnten. Pestalozzis Ausspruch, dass alle seit 32 Jahren erschienenen Elementarunterrichtsbücher gar nichts taugten und mit einem Schlage zu verwerfen seien, donnerte meinen Vorsatz zur Mittheilung weg. Diese Verzagtheit ist nun verschwunden, denn ich sehe, dass meine Schrift selbst für Pestalozzi wird lehrreich und angenehm sein und ihn veranlassen, seine Elementarbücher besser einzurichten und die Reihe derselben weniger lang zu machen."

„Dazu wird vorderhand auch Folgendes dienen: Sein Buch von den Zahlenverhältnissen ist ein Meisterstück der Ausdehnungskunst. Was in jedem ABC-Buch auf einer halben Seite steht, damit füllt er die ersten 10 Seiten aus und setzt manchen Schulmeister in Verlegenheit, wie er es verstehen soll. Pestalozzi versteht nicht, deutlich und bestimmt sich auszudrücken, welches (was) doch die erste Pflicht eines Lehrers ist. Und warum mit so kinderleichten, nur durch fehlerhaften Vortrag erschwerten Dingen so viele Bogen füllen? Ich rathe ihm aus Liebe zu den Kindern und den Lehrern, die er noch ferner mündlich und schriftlich belehren will, auch zum Besten des Publicums, das er in Kosten setzt, erst eine Zeitlang die Werke, welche seit 32 Jahren von deutschen Erziehungsschriftstellern geliefert sind, durchzugehen, um seine Methode und seinen Vortrag verbessern zu lernen."

„Man muss das Buch: Anschauungslehre der Maßverhältnisse kaufen, um die Möglichkeit seiner Entstehung zu begreifen. Die Lehrart ist bei weitem nicht so gut als andere, die wir längst kennen; sie ist naturwidrig und schädlich. Wie wird Pestalozzi sich wundern zu vernehmen, dass noch ein früheres ABC der Anschauung, das von Zahl und Form oder Größe ganz unabhängig ist, sich finden lasse. Dies gereicht ihm nicht zum Vorwurf. Er wirkte für den Zustand, in dem er bisher war, ja viel und mit edelm Eifer. Wie konnte er — er allein — alles das, was zu den besten Lehr- und Erziehmethoden, zum Inhalt vorzüglicher Elementarbücher, zum Plane und zur Ausführung einer musterhaften Bildungsanstalt gehört, erfinden, zusammenbringen und ordnen, da er nur einige Zeit schulmeistert, dann, um mit den Seinigen ehrlich zu leben, bürgerliche Geschäfte getrieben (welche?) und nicht Zeit und Lust gehabt hat, das zu erfahren und das zu lesen, was für den Unterricht und die Erziehung seit einem Dritteljahrhundert gethan und geschrieben ist."

„Wenn Pestalozzis Bescheidenheit wieder erwacht, und er den

Männern des abgelaufenen Jahrhunderts einiges Verdienst im Schul- und Erziehwesen, auch fürs Volk, zurückzahlt, das er ihrem Verstand und ihrem so edeln als thätigen Besserungssinne abgesprochen hat, so wird vorzügliche Achtung und Liebe für ihn und seine Anstalt allgemein werden."

„Noch muss ich ein Wort über das Verfahren sagen, wie Pestalozzi auf 24 Seiten lehrt, gerade Linien, Quadrate und Rechtecke von bestimmter Länge und Größe aus freier Hand zu zeichnen. Das ist sehr nützlich, denn es verschafft denen, die es üben, ein bei allen Gegenständen der Natur und Kunst anwendbares Augenmaß. Aber dies ist doch nur eine von mehrern Sinnesübungen, wozu ich Anleitung gegeben habe."

Leipzig, im Vorherbst 1803.

Ch. H. Wolke.

Noch vor Ende des Jahres 1803 erlebte Wolke die Freude, in einem der gelesensten Blätter öffentlich wegen seiner Tapferkeit im Kampfe gegen die „neuen Wunder" gelobt zu werden. Der betreffende Aufsatz hat die Überschrift:

Mundus vult decipi:

Noch besser hätte gepasst: Hitzig ist nicht witzig. Damit der Leser selbst urtheilen kann, lasse ich die wesentlichsten Stellen folgen:

„Wenn in den vorigen Zeiten, wo Unwissenheit, Aberglaube und religiöse Schwärmerei noch Hauptzüge in dem Charakter des großen Haufens ausmachten, eine Stimme rief: Mirakel!, so tönte es gleich von tausend Orten her wieder: Mirakel! Mirakel!, und wehe dem Denker, der, mit den Naturgesetzen bekannt und von ihrer Unveränderlichkeit überzeugt, es dann hätte wagen wollen, nur zu fragen: Habt ihr denn auch recht gesehen? recht gehört? hinlänglich geprüft? Er musste, wollte er anders nicht als Ketzer gebrandmarkt oder gar gesteinigt werden, die Schreier geduldig anhören und es der Zeit überlassen, der gaffenden Menge den Betrug oder den Irrthum aufzudecken."

„Um kein Haar anders macht es seit einigen Jahren unser liebes Publicum. Da stand in Burgdorf — wie einst in Dessau — ein Mann auf und rief mit vollen Backen: Hieher, Europas Völker, mit euerer Aufmerksamkeit! Hier werden nie erhörte Thaten verrichtet! Von hier geht der Segen des Herrn über euch und euere Kinder aus! Und sogleich hörte man von allen Seiten her: Mirakel in Burgdorf. Insbesondere nahmen manche Zeitungsschreiber und Journalisten, von denen man freilich nicht verlangen kann, dass sie wissen sollen, wie

man den Kindern das ABC auf die zweckmäßigste Art beibringt, den Mund voll Wind und stießen als Herolde des neuen Wunderthäters mit solchem Nachdruck in die Lärmtrompete, dass man es wahrhaftig für ein in seiner Art einziges Phänomen hätte halten müssen, wenn die Menge nicht betäubt und auf die Meinung gebracht worden wäre, als sei ein Messias für die liebe Jugend erschienen, von welchem allein diese ihr ganzes Heil zu erwarten hätte, da sie bisher von lauter blinden Leitern geleitet worden wäre."

„Männer, die, wie jener General, auch wol wussten, was ein ehrlicher Kerl ausrichten kann, und imstande waren, die neuen pädagogischen Wunder gehörig zu würdigen, durften es kaum wagen, ihre Meinung darüber laut werden zu lassen, aus Furcht, man möchte sie für Schwachköpfe halten oder mit dem imponirenden: Willst du alle gelehrten und berühmten Zeugen, welche für diese Wunder sprechen, Lügen strafen? zurückweisen."

„Sachkenner, Männer von Profession, unparteiische Augenzeugen, die kalt und unbefangen prüfen konnten und wollten, treten nun nach und nach auf und reißen die Menge aus ihrer Betäubung und dem irrigen Wahn, als wären die Pädagogen bisher lauter elende Stümper gewesen, die nicht einmal gewusst hätten, was es mit unsern Buchstaben eigentlich für eine Bewandtnis habe. Einen dieser muthigen und braven Männer, Chr. H. Wolke, kennen die Leser dieses Blattes schon; zwei derselben müssen wir ihnen noch bekannt machen. Steinmüller, Pfarrer der Gemeinde Gais im Appenzellerland, heißt der eine, und Herzberg, Inspector des Landschullehrer- und Küsterseminariums zu Berlin, der andere" u. s. f. u. s. f.

Auch später noch, da die Sache mehr abgeklärt und das allgemeine Urtheil entschieden für Pestalozzi war, konnte Wolke seinen Missmuth nicht zurückhalten. Selbst seine Lehrbücher zierte er mit polemischen Anmerkungen. So lesen wir in seiner 1805 erschienenen: „Anweisung für Mütter und Kinderlehrer" auf S. 25 ff. u. a.:

„Ich verstehe die Beurtheiler der Methode nicht, von der Pestalozzi in seiner Schrift: ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' spricht, wenn sie darin etwas anderes finden wollen, als was ich seit der Betretung meiner pädagogischen Laufbahn . . . . . bezweckt und wirklich ausgeübt. Merkwürdig war mir unlängst die Anzeige eines seit 40 Jahren lehrenden Schulmannes*), dass er vor 30 Jahren die Versinnlichungsmethode — ein Name, den ich damals

*) Trapp, s. weiter unten.

der meinigen gab — kennen lernte und von der Zeit an Pestalozzisch — warum nicht im Geiste dessen, von dem er die Versinnlichungsmethode annahm? — (d. h. Wolkesch!) oder die Ergebnisse derselben lehrte . . . . . . Auffallend ist mir, was ich soeben finde in der beliebten Monatsschrift Irene, Mai 1804, über eine Vorlesung des Herrn Dr. Herbart. Seite 70 wird von der Pestalozzischen Methode gerade dasjenige gerühmt, was man **nur** von derjenigen sagen kann, die **ich** seit vielen Jahren ausübte und die zum Theil in dieser Schrift meinen Lesern ausüblich mitgetheilt ist."

Schmerzlich, ja fast unbegreiflich musste es für Wolke sein, dass sein früherer Mitarbeiter am dessauischen Institut, Trapp, wol der kenntnisreichste, wissenschaftlichste, darum auch unbefangenste unter den Philanthropisten, so lebhaft für Pestalozzi Partei nahm.

Im November 1804 sprach er sich in „Briefen an Biester" über Pestalozzi und seine Methode also aus:

„Ich fange mit dem Anstößigsten in Pestalozzis Beginnen an, mit den Elementarbüchern. Hat Pestalozzi ein gutes Elementarbuch geschrieben? Nicht wahr, das ist die Frage oder muss sie sein. Ein Pestalozzisches Elementarwerk für Lehrer! Der Ausdruck ‚Elementar' deutet gerade auf angehende Lehrer. Darunter versteht Pestalozzi unmündige Lehrer im strengsten Sinne des Wortes, wo es solche bedeutet, die, ob sie gleich müssen unterrichten gesehen haben, doch nichts von Regeln wissen, was und wie man lehren müsse, sondern von Lection zu Lection an dem Elementarwerk wie an einem Faden durch ein Labyrinth sich so lange zu halten haben, bis sie des Weges kundig genug sind, um ihn auch ohne diesen Faden nicht zu verfehlen. Auch setzt er bei ihnen keine besondere Lehrgabe voraus."

„Regeln will er nicht geben, nach welchen sie selbst den Lehrstoff wählen, gestalten, ordnen könnten, angeborene Lehrgabe, wodurch sie das alles gleichsam aus Eingebung gehörig zu thun wüssten, setzt er bei ihnen nicht voraus. Was bleibt ihm übrig, als alles selbst für sie zu thun, für sie den Lehrstoff zu wählen, zu formen, zu ordnen. Und was heißt es anders, als ihnen jedes Wort in den Mund zu legen. Also auch: dasselbe Wort zehnmal hinzuschreiben, wenn sie es zehnmal sagen sollen. Ich war mit Pestalozzi zu einem Ziel unterwegs; mir ist er, auch schriftlich, ein brauchbarer Wegweiser." „O, was hätte ich um ein solches Werk wie Pestalozzis ‚Buch der Mütter' gegeben, als ich vor 25 Jahren als angehender Lehrer der Lehrkunst in Halle auftrat! Ich

hätte meinen ‚Versuch einer Pädagogik', dieses Buch voll schwimmender Inseln, ganz anders geschrieben; es wäre gleichsam fortlaufende Randglosse zum Elementarwerk geworden und hätte so bekommen, was ihm eigentlich fehlt: den lückenlosen und festen Zusammenhang dieses Werkes und zugleich eine in die Augen fallende Beziehung auf das Wie und Warum dessen, was angehende Lehrer mit jeder Classe von Kindern in jedem Lehrfach von Lection zu Lection vorzunehmen haben. Nur so konnte Einheit in den Unterricht der Kinder kommen und bei noch so häufiger Abwechslung der Lehrer bleiben. Nur so konnte ich mit den angehenden Lehrern ihre erste Reise durch das Gebiet der Lehrkunst machen. Ein Pestalozzisches Elementarwerk ist eine angebrochene Bahn. Diese hätten wir miteinander gewandelt, wären also immer beisammen geblieben, hätten auf der Bahn uns über die Bahn besprechen können und über kurz oder lang ihre etwaigen Mängel entdeckt."

„Über das Wesen der natürlichen Lehrart dachte ich schon einmal, wie Pestalozzi jetzt, und drückte mich hin und wieder buchstäblich so darüber aus, wie er, z. B. Anfangspunkte von Ideenreihen, die ich emsig suchte und zum Theil fand. Aber beiläufig gesagt, warum sollte ich das hier oder sonst irgendwo aus jenem ‚Versuch' und meinen übrigen Schriften nachweisen? Kömmt es hier auf alt und neu an? Oder: verlor ich, was Pestalozzi fand, und könnte also oder müsste gar ehrenhalber es von ihm zurückfordern? Oder hatte ich ein Indien entdeckt, das er nun der erste will entdeckt haben, und müsste sonach mein Schiff das seinige befeinden, ihm das Reis abjagen? (Trapp will sagen: wie Wolke thut?) O, mein Schiff liegt längst abgetakelt im Hafen und läuft nicht wieder aus. (Trapp ist übrigens nur ein Jahr älter als Pestalozzi.) Ich habe so viel Reis als ich brauche, weil ich nicht mehr brauche, als ich habe. So gestimmt, freue ich mich, dass Cook-Pestalozzi noch mehr unbekanntes Land entdeckt oder doch das von andern entdeckte genauer beschrieben und besser benutzt hat, als ich, und gehe ich in meinem Alter noch ebenso willig bei ihm in die Schule, als ich vor 30 Jahren bei von Rochow, Resewitz, Basedow, Wolke that. Dass sich **Pestalozzis** Schule mir zuletzt noch aufthat, erheitert den Abend meines Lebens, ich kann nicht sagen, wie sehr."

„Du siehst, ich bejahe die Frage, ob Pestalozzi ein gutes Pestalozzisches, d. h. zur Verbreitung seiner Lehrart taugliches Elementarwerk geschrieben habe. Ein gutes schließt ein besseres nicht aus."

Gleich anerkennend lautet das Urtheil über die 4 Hefte der „Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse“. An ihrem Faden habe der angehende Lehrer zu laufen; er lerne nur so den Weg kennen und der Resultate sich freuen. Trapp nennt die Lehrweise Pestalozzis die natürliche oder die Lehrweise von unten und setzt sie der Lehrweise von oben entgegen, deren Wesen er an einzelnen Lehrbüchern nachweist. In Hinsicht auf die heftigen Gegner der Pestalozzischen Lehrweise aus gelehrten, namentlich philologischen Kreisen fügt er bei:

„Das Papstthum der Lehrweise von oben wird bleiben. Keiner kann Pastor, Rector, Inspector, Superintendent werden, wenn er nicht jahrelang in ihren Banden gegangen. Von der natürlichen Lehrart darf nicht reden, wer nicht in den wissenschaftlichen Bann gethan werden will. Der Widerspruch kommt meist von Leuten, die sie blos vom Hörensagen kennen. Pestalozzi hat doch einige Duldung für dieselbe erreicht.“

„Ich meine: Wenn die Volksschulen der Aufsicht, überhaupt dem Einfluss der Gelehrten, gleichviel, ob weltlichen oder geistlichen Standes, mit der Zeit ganz entzogen würden, welch' ein Gewinn! Denn dass die Universitäten, wo jene Gelehrten gebildet werden müssen, ihre ‚gründliche‘ Lehrweise gegen die natürliche vertauschen sollten, daran ist gar nicht zu denken. Aber ist daran zu denken, dass die Volksschulen dem Einflusse der Studirenden entzogen werden könnten? Leider ebensowenig.“

Dass einer der wägsten unter den Philanthropisten, dass ein Mann von solcher Bedeutung, solchem Rufe, solchen pädagogischen Erfahrungen die Elementarbücher von der Seite ansah und beurtheilte, von der aus allein sie in ihrem Wert erkannt werden konnten, trug nicht wenig dazu bei, dass Pestalozzi den Unverstand wie den bösen Willen, der sich in der Aufnahme dieser Hefte vielfach kundgab, leicht verschmerzte und mit neuem Muth eine zweite verbesserte Ausgabe derselben ernstlich ins Auge fasste. Er schrieb an von Türk: Trapps herzliche Güte reizt mich, ihm selbst zu schreiben. Ich werde diesen Einzigen, der noch jung ist unter den Veralteten, mit einer Wärme und einer Liebe suchen, die ich seinem Benehmen und der Kraft, die ein solches Benehmen in seinem Alter und unter solchen Umständen voraussetzt, schuldig bin. Der gute Mann muss selbst wissen, dass ich meiner Methode nicht, weil sie neu ist, sondern weil sie mit der menschlichen Natur übereinstimmt, einigen Wert gebe;

dass ich mich nicht darum kümmere und nicht einmal weiß, wie weit sie neu und nicht neu ist."

Noch näher tritt Pestalozzi in die Sache selbst ein in dem Brief an Trapp:

„Edler, Guter!

Die Unbefangenheit, mit welcher Sie mein Bemühen ins Auge fassen und öffentlich beurtheilen, verdient meinen herzlichen Dank. Es ist in den Tagen der Parteisucht und bei der Engherzigkeit, mit welcher alles Neue und Halbneue jetzt aufgenommen wird, sehr wichtig, dass ein Mann von ihrer Laufbahn, ein Vater der Pädagogik, meine Versuche nicht mit der entschiedenen Verachtung verwarf, die in Deutschland beinahe allgemein werden wollte. Auch ich bin ein alter Mann und suche wahrlich nichts weniger als irgendeines Menschen Verdienst in Schatten zu setzen. Es ist ganz wider meinen Sinn, irgendeinem meiner Gesichtspunkte Gewicht zu geben, weil er neu ist; ich hange an meinem System, weil ich es mit der Menschennatur übereinstimmend glaube, und ich bin überzeugt, die ganze Pädagogik ist in allen Theilen, in denen sie vollendet ist, mit dem übereinstimmend, was an meinem System wahr ist. Ich bin überzeugt, jeder gute Pädagog war mehr oder weniger auf der Spur meiner wesentlichen Gesichtspunkte. Noch mehr: ich glaube, die Griechen hatten sogar Unterrichtsmittel, die im Geiste und in der Form den meinigen ähnlich waren. Auch ist es unbedingt gewiss, jeder gute Vater und jede gute Mutter wird durch die Natur selbst gedrungen, in ihrem häuslichen Kreise von den Anfangspunkten meiner Methode in ihrem ganzen Umfang Gebrauch zu machen. Rousseau träumte sich ganz in den Geist meiner Elemente hinein, aber da er nicht in der wirklichen Welt, sondern in der Welt der Ideen lebte und unglücklicherweise die große Wahrheit, dass die Wissenschaften, die auf einem unnatürlichen, unpsychologischen Wege in den Menschen hineingelegt werden, ihn weit unglücklicher machen, als er auf dem Wege der Natur ohne Wissenschaft hätte werden können, nicht mit der gehörigen Beschränkung ins Auge gefasst hat, so kam er niemals in die Lage, in den Mitteln des Unterrichts sich des Weges zu einer natürlichen Bildung der Menschen zu den Wissenschaften in seiner ganzen Umfassung bewusst zu werden, ungeachtet er demselben äußerst nahe stand und in vielen Theilen davon unübertrefflich redete.

Rochow, Basedow und ihre Schüler suchten allgemein diese Mittel, und haben einzelne vieles geleistet, aber in Bezug auf die völlige Befreiung der Kinder von allem Unterricht, der nicht

auf Anschauungen gegründet ist, und auf die Lückenlosigkeit der Anschauungsmittel, die die inneren Kräfte der Menschennatur allseitig und harmonisch entwickelt und alle Zudringlichkeit des verwirrenden äußeren Wissens und die Folgen aller Worttäuschung entfernt, bis das Erste, das einzig Nothwendige zustande gebracht und gesichert ist — hierin haben sie es, wenigstens nach meinem Wissen, nicht zu der Vollendung gebracht, deren das Menschengeschlecht bedarf, um auf dem Wege der Cultur zu einer wirklichen Veredlung zu gelangen.

Ich sage nichts weniger und glaube nichts weniger, als dass ich diesen Gegenstand zu dieser Vollendung gebracht; mir genügt es, mit redlichem Herzen darnach gestrebt zu haben und freue mich des Glückes, durch meine Versuche das Bedürfnis, darnach zu streben, in einem großen Kreis aufgeweckt und belebt zu sehen. Da ich beinahe nichts lese und Augen halber nicht viel lesen kann, so würden Sie mich äußerst verbinden, wenn Sie mir diejenigen Ihrer Schriften und bestimmt die Stellen anzeigen wollten, in denen Sie sich vorzüglich im Geiste meiner Ansichten ausdrücken. Ich bin so froh, Vorgänger zu haben, als Nachfolger zu finden. Ich würde mir selbst misstrauen, die zweiten zu suchen, wenn ich die ersten nicht hätte.

Indessen thut es meinem Herzen wol, Ihnen bei der freundschaftlichen Theilnahme, die Sie für mein Thun zeigen, sagen zu können, dass die Anwendungsversuche meiner Methode fortdauernd sehr glücklich sind. Es zeigen sich durchaus keine Spuren, die uns vermuthen machen könnten, dass wir auf Abwegen sind. Die Kinder schreiten mit einem Frohsinn vorwärts, und ihre Kraft bleibt bei aller anscheinenden Anstrengung so human, dass es jedermann auffällt. Möchte ich nur imstande sein, eine beträchtliche Anzahl armer fähiger Jünglinge zu Lehrern zu bilden. Ich bin überzeugt, es ist auf diesem Wege allein, dass die Vortheile der Methode allgemein gemacht werden können. Die meisten Versuche, die Sache auf das Fundament der Bücher einzuführen, werden einseitig, und die Einmischung der Regierungen, ehe ihnen genugsam gebildete Menschen an die Hand gegeben werden können, führt wiederum zur Verwirrung.

Wenn Sie in Ihrem Kreise etwas dazu beitragen können, dass etwa ein unverdorbener talentreicher Jüngling zur Erlernung der Methode hieher gesandt werde, so würden sie mich verbinden. Wenn ich nur ein wenig weiter bin, so werde ich trachten meine Freunde und die Freunde der Methode hiefür in Bewegung zu setzen. Man unterstützt so viele Elendigkeiten auf Erden; es würde den Abend

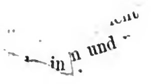
meines Lebens erquicken, wenn mein Wunsch, eine beträchtliche Anzahl armer Jünglinge zu diesem Zwecke auszubilden, von meinem Zeitalter unterstützt würde. Ich werde, sobald ich es kann, über diesen Gegenstand öffentlich reden.

Genehmigen Sie die Versicherung meiner herzlichen Hochachtung,

Ihr

Pestalozzi."

Von dieser Zeit an fanden keine weiteren Kundgebungen von Seite der Philanthropisten in dieser Sache statt. Sie ignorirten so ziemlich die ganze von Pestalozzi ausgehende Bewegung. Als Beleg zu dieser Behauptung mag das Urtheil gelten, das Harnisch in seinem „Lebensmorgen" über die Salzmannsche Anstalt zu Schnepfenthal fällt, die er 1820 besuchte: „In Schnepfenthal zog mich besonders Guts-Muths an. Die Anstalt kam mir als veraltet vor. Die (Pestalozzischen) Ideen, welche meine Freunde und mich bewegten, waren von Schnepfenthal fern geblieben. Man zehrte hier mehr von der Vergangenheit, unser Blick war aber auf die Zukunft gerichtet."



Die Behandlung der Fabel beim Unterricht im Deutschen.

Von Director A. Goerth-Insterburg.

Bei der Lectüre, die zu dem Unterricht im Deutschen gehört, unterscheiden wir cursorisches (schnell forteilendes) und statarisches (zögerndes) Lesen. Bei jenem verfolgt man den Zweck, die Schüler zu geläufigem und verständnisvollem Lesen zu führen; bei diesem beabsichtigt man, den Inhalt des Gelesenen dem Kinde zum geistigen Eigenthum zu machen. Man erreicht diesen Zweck nur dann, wenn das Kind imstande ist, den Inhalt des Gelesenen mit eigenen Worten zusammenhängend wiederzugeben; denn man weiß nur das, was man andern klar mitzutheilen vermag.

Zu den Lesestücken, die zu diesem Zwecke sorgfältig durchgearbeitet werden müssen, gehören auch die Fabeln.

In der Fabel ist, wie Lessing sagt*), ein allgemeiner moralischer Satz auf einen bestimmten Fall zurückgeführt; demselben ist die Wirklichkeit ertheilt und daraus eine Geschichte gedichtet worden, in welcher man jenen allgemeinen Satz anschauend erkennt.

Es handelt sich bei der Besprechung von Fabeln also darum, den Kindern zunächst genau die Geschichte einzuprägen, in der ein moralischer Satz verarbeitet ist, und sodann ihnen den Satz selbst und seine Bedeutung klar zu machen.

Aus dieser Betrachtung ergibt sich leicht, dass die Besprechung von Fabeln sich nicht für die Unterclassen eignet, dass Fabeln daher nur die Lectüre für Mittelclassen, resp. Oberclassen bilden dürfen. Lessing spricht in seiner Abhandlung von dem Nutzen der Fabeln für Schulen ein, nennt denselben einen heuristischen, d. h. einen Nutzen, der sich besonders in der Kräftigung der Erfindungs- und Combinationsgabe zeigt. „Ein Knabe,“ sagt er, „dem man angewöhnt, alles, was

*) S. Lessings Abhandlung über die Fabel.

er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wusste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu geben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Wissenschaft in die andere hinübersehen lässt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besondern zum Allgemeinen zu erheben, als vom Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden."

Der berühmte Mann sagt ferner, man soll anfangs die Fabeln mehr finden, als erfinden lassen und stufenweise zum Erfinden neuer Fabeln übergehen. Der Weg, den er uns dazu zeigt, ist für die Behandlung der Fabel in Oberclassen höchst beachtenswert. „Man verfolgt," sagt er, „die Geschichte einen Schritt weiter"; beispielsweise die in der Fabel von der Krähe, welche sich mit fremden Federn schmückte. Die Vögel reißen ihr die fremden Federn vom Leibe. „Vielleicht war sie nun auch etwas Schlechteres als sie vorher gewesen war. Vielleicht hatte man ihr auch ihre eigenen glänzenden Schwungfedern mit ausgerissen, weil man sie gleichfalls für fremde Federn gehalten? So geht es dem Plagiarius.*) Man ertappt ihn hier, man ertappt ihn da, und endlich glaubt man, dass er auch das, was wirklich sein eigen ist, gestohlen habe."

Oder man verändert einzelne Umstände in der Fabel. Wie, wenn das Stück Fleisch, welches der Fuchs dem Raben aus dem Schnabel schmeichelte, vergiftet gewesen wäre? Wie, wenn der Mann die erfrorene Schlange nicht aus Barmherzigkeit, sondern aus Begierde, ihre schöne Haut zu haben, aufgehoben und in den Busen gesteckt hätte? Hätte sich der Mann auch alsdann noch über den Undank der Schlange beklagen können?

Oder man nimmt den merkwürdigsten Umstand der Fabel heraus und baut auf denselben eine ganz neue Fabel. Dem Wolfe ist ein Knochen im Schlunde stecken geblieben. In der kurzen Zeit, da er sich daran würgte, hatten die Schafe also vor ihm Frieden. Aber durfte sich der Wolf die gezwungene Enthaltung als eine gute That anrechnen?

Man sieht, das sind herrliche Fingerzeige, die Fabeln in Ober-

---

*) Plagiarius nennt man einen Menschen, der, ohne innern Beruf zum Schriftsteller zu besitzen, Bücher schreibt, zu denen er den Stoff von andern Schriftstellern abgeschrieben, nach unseren heutigen Anschauungen gestohlen hat.

classen zu behandeln. Um in Unterclassen den Sinn derselben finden zu lehren, soll man die Kinder veranlassen, fleißig Thiere zu beobachten. Alsdann ist es für den Lehrer eine Hauptaufgabe, den moralischen Satz, der in der Fabel auf einen bestimmten Fall zurückgeführt ist, zunächst sich selbst scharf und klar in Worten auszusprechen. Man wird gar bald finden, dass diese Reduction keine ganz leichte Sache ist, und daraus um so eher erkennen, dass diese Forderung nicht vernachlässigt werden darf. Wie sollen wir die Schüler anleiten, diesen moralischen Satz zu finden, wenn wir selber ihn nicht klar aussprechen können? Sobald die Schüler aber nicht zu diesem Endresultat gelangen, ist die Besprechung nutzlos.*) Fabeln enthalten Lebensweisheit; diese sollen die Kinder als Gewinn davontragen; die gedächtnismäßige Auffassung der bloßen Erzählung ist wertlos.

Diesen Erörterungen gemäß sollen jetzt Probelectionen über Fabeln gegeben werden.

Die Maus und der Löwe.

(Die Fabel ist wol in jedem Lesebuche zu finden.)

(Den ersten Theil der Besprechung bildet das Abfragen der in der Fabel enthaltenen Geschichte, des einzelnen Falles, auf den der moralische Satz zurückgeführt — reducirt — ist.)

In welchem Zustande befand sich der Löwe?

In welcher Weise benutzten die lustigen Mäuse diesen Zustand?

Von welchem Unfalle wurde eine derselben betroffen?

In welche Gefahr gerieth sie dadurch?

Wodurch suchte sie sich aus dieser Gefahr zu befreien?

Welche Eigenschaft des Löwen rief sie durch ihre Bitte an?

Durch welche Behauptung suchte sie ihre Demuth zu beweisen?

Wodurch suchte sie ihr Vergehen zu entschuldigen?

Durch welchen Hinweis suchte sie den Löwen abzuhalten, sie zu tödten?

Durch welches Versprechen suchte sie sein Herz zu rühren?

Wodurch bewies der Löwe seine Großmuth?

In welchen Worten bewies er, dass ihm das Versprechen der Maus, dankbar zu sein, lächerlich erschien?

---

*) Ich habe als Dirigent eines Lehrerinnen-Seminars mich vielfach überzeugt, dass die jungen Damen zwar die Erzählungen in den Fabeln behalten hatten, dass ihnen jedoch der Sinn derselben ganz unklar war.

Bei welcher Gelegenheit erfuhr das Mäuschen, dass ihrem Wolthäter Hilfe nöthig sei?

Aus welchem Umstande schloss sie, dass er in Gefahr war?

Wodurch war diese Gefahr entstanden?

Weshalb konnte sich der Löwe aus dieser Gefahr nicht selbst befreien?

Auf welche Weise befreite ihn das Mäuschen?

Weshalb zernagte es zuerst die Stricke an den Vordertatzen?

(Der erste Theil wird durch Wiederholung des Inhalts befestigt. Es folgt nun der zweite Theil, die Darlegung der moralischen Lehre, die hier in dem einzelnen Falle zur Anschauung gebracht ist. Wie lautet dieselbe?*)

Ihr Mächtigen und Großen, verachtet nicht den kleinen und unbedeutenden Mann! Seine geringe Kraft und einfache Begabung sind bei redlichem Gebrauch ebensoviel wert, als eure Macht und geistige Größe.

Kritisiren wir diese Reduction! Es dürfte jemand geneigt sein, den Ausdruck „ebensoviel wert" zu bestreiten. Freilich stehen Macht und geistige Kraft an und für sich höher, als geringe Kraft und einfache oder unbedeutende Begabung. Aber bei diesem Urtheil legen wir einen Maßstab an, der für die sittliche Welt nicht angelegt werden darf, der nur für das Staatsleben passt. Fassen wir die ganze Menschheit und als Ziel derselben das Streben nach idealer sittlicher, religiöser und ästhetischer Vollkommenheit ins Auge, so haben wir die Pflicht, den einfachsten Menschen, sobald er in seiner Weise tüchtig ist und seine Lebensaufgabe, möge sie noch so klein sein, treu erfüllt, als gleichberechtigt neben den Großen und Mächtigen zu stellen. „Ehrt den König seine Würde, ehret uns der Hände Fleiß."

Es könnte jemand den Passus so umändern wollen: „des geringen Mannes Kraft und einfache Begabung können sich oft nützlicher erweisen, als der Großen und Mächtigen hoch gepriesene Kraft und Macht.". In diesem Falle hätten wir zwar eine allgemeine Wahrheit, aber keinen moralischen Satz ausgesprochen.**) Die Fabel soll und will aber gerade solch einen Satz zur Anschauung bringen. Ebenso

*) Ich habe mich vielfach überzeugt, dass der Sinn dieser Fabel ganz falsch aufgefasst wird. Man pflegt die Dankbarkeit des Mäuschens in den Vordergrund zu stellen, und übersicht ob dieser Nebensache die Hauptsache.

**) Man könnte diesen Passus mit der Aufforderung an die Mächtigen der Erde verbinden, den kleinen Mann sich durch Großmuth verbindlich zu machen: das gäbe eine Klugheitsregel.

falsch wäre es, die Aufforderung an die Großen und Mächtigen mit dem Hinweis zu verbinden, dass der kleine Mann sie unter Umständen aus Gefahr erretten kann. Die Hochachtung vor dem tüchtigen kleinen Mann soll aus edleren Ideen entspringen, sonst hat sie in der moralischen Welt keinen Wert.*)

Man wird leicht einsehen, dass dieser moralische Satz den Kindern klar gemacht werden muss, wenn man die Erzählung als das, was sie ist, als Fabel behandeln will. Ohne diesen Satz wird aus der Fabel nur eine Erzählung von einem großmüthigen Löwen und einem dankbaren Mäuschen.

Versuchen wir nun, den Kindern diesen Sinn klar zu machen. Dabei wird sich's im wesentlichen darum handeln, den sittlichen Wert eines tüchtigen einfachen Mannes scharf zu beleuchten.

Die That des Mäuschens, das hier solch einen Mann repräsentirt, ist also in ihrem Wesen, ihrem Erfolge und ihren Beweggründen darzustellen. Es ist eine kluge That, denn es wird das rechte Mittel an der rechten Stelle angewandt. Der Erfolg ist ein bedeutender: durch ein wenig Nagen wird der Fürst der Thiere vom Verderben errettet. Die That ist eine edle, da sie aus edlem Beweggrunde, aus dankbarer Liebe, entspringt.

L. Welche Stellung wird dem Löwen im Reiche der Thiere gegeben?

K. Er gilt als König derselben.

L. Wenn wir uns statt der Thiere Menschen denken, welchen Mann müssen wir statt des Löwen setzen?

K. Einen König oder Fürsten.

L. Die Maus ist ein unermüdlich thätiges Thierchen; welch einen Menschen können wir statt der Maus setzen?

K. Einen Handwerker oder Arbeiter.

L. Warum dürfte ein Fürst wie hier der Löwe wol meinen, dass ein kleiner Handwerker ihm nie sich dankbar erzeigen könnte?

K. Weil solch ein Mann so tief unter ihm steht.

L. Wenn der Fürst also denkt, auf welche seiner Vorzüge legt er dann sehr großen Wert?

K. Auf seine Macht und Größe.

L. Welche Eigenschaften des Handwerkers achtet er dann sehr gering?

---

*) Ich habe diese Kritik hier gegeben, um jeden meiner Leser zu überzeugen, wie schwer es ist, eine Fabel auf den in ihr enthaltenen moralischen Satz zu reduciren.

K. Des Handwerkers Wissen und Können und dessen Stand.

L. Betrachten wir das Thun der Maus näher. Durch welche Geschicklichkeit vermochte sie, den Löwen schnell zu retten?

K. Durch ihre Geschicklichkeit im Nagen.

L. Warum war diese Geschicklichkeit hier mehr wert, als die Stärke des furchtbaren Gebisses vom Löwen?

K. Weil der Löwe mit diesem Gebiss die Stricke nicht zerbeißen konnte.

L. Weshalb zernagte die Maus zuerst die Stricke, welche des Löwen Vordertatzen gefesselt hielten?

K. Weil der Löwe mit Hilfe der freien Tatzen sich selbst helfen konnte.

L. Wir nennen einen Menschen klug, wenn er zu seinen Zwecken stets die rechten Mittel wählt, um dieselben zu erreichen. Warum ist die That des Mäuschens eine kluge That zu nennen?

K. Weil es zur Befreiung des Löwen das beste Mittel wählte.

L. Warum war diese That hier ebensoviel wert, wie die Selbstbefreiung des Löwen durch die Stärke seiner befreiten Vordertatzen?

K. Weil die letztere ohne die erste nicht möglich war.*)

L. Welches Gefühl leitete (bewog) die Maus (trieb sie an), dem Löwen zu Hilfe zu eilen?

K. Das Gefühl der Dankbarkeit.

L. Aus welchem tiefern Gefühle entspringt in unserm Herzen die rechte Dankbarkeit?

K. Aus dem Gefühl der Liebe.

L. Sobald solche Gefühle uns zu Thaten treiben (bewegen), nennen wir sie Beweggründe. Aus welchen Beweggründen entsprang die That des Mäuschens?

K. Aus Liebe und Dankbarkeit.

L. Unter diesen Umständen heißt die That eine edle. Welche beiden Eigenschaften dürfen wir also der That beimessen?

K. Sie war eine kluge und eine edle That.

L. Weshalb kam der Erfolg der That nicht nur dem Löwen, sondern allen Thieren zugute?

K. Sie rettete dadurch den Herrscher, den König der Thiere.

L. Übertragen wir diese That auf menschliche Verhältnisse. In einem Gedichte von Uhland wird uns erzählt, dass Graf Eberhard,

*) Bei den Antworten der Kinder sei man zufrieden, wenn dieselben dem Sinne nach so gegeben werden, wie ich sie hier aufstelle.

der Rauschebart genannt, im Wildbade von seinen Feinden überfallen wurde.*) Inwiefern dürfen wir die That des armen Hirten, der ihn rettete, mit der des Mäuschens vergleichen?

K. Er rettete den Fürsten aus großer Gefahr durch seine Klugheit.

L. Woraus könnt ihr erkennen, dass auch diese That eine edle war?

K. Er nahm den Grafen auf den Rücken, als er nicht mehr steigen konnte.

L. Inwiefern kam auch diese That allen Mitbürgern des armen Hirten zugute?

K. Er rettete dadurch den Fürsten des Landes.

L. Ihr wisst, dass der Löwe die Maus anfangs verachtete, weil sie ein kleines, unbedeutendes Geschöpf war. Welche Lehre konnte sich der Löwe aus der spätern klugen und edlen That des Mäuschens ziehen?

K. Die Lehre, kleine und unbedeutende Geschöpfe nicht zu verachten.

L. Welche Lehre gibt die Fabel also allen Großen und Mächtigen, namentlich allen Fürsten?

K. Sie sollen kleine und unbedeutende Menschen nicht verachten.

L. Durch welche Thaten stellen sich diese Menschen vor Gott**) den Großen und Mächtigen an Wert gleich?

K. Durch kluge und edle Thaten.

L. Aus welchem Grunde sollen also die Großen und Mächtigen kleine und unbedeutende Menschen nicht verachten?

K. Weil diese Menschen durch kluge und edle Thaten vor Gott ebensoviel gelten, als die Mächtigen und Großen selbst.

Man erzählt, dass Äsop diese Fabel gedichtet habe, um den Tyrannen seiner Zeit die demokratisch-politische Lehre zu geben, dass der kleine Bürger ebensoviel, ja mehr wert sei, als sie selbst; dass ihre Macht ohne des kleinen Bürgers liebevolle Hilfe nicht bestehen könne. In unsrer Zeit ist es nicht mehr möglich, Kindern, die in monarchisch regierten Staaten in der Ehrfurcht gegen ihre Fürsten erzogen werden, diese Lehre klar zu machen. Meiner Ansicht nach

---

*) Wenn die Kinder das Gedicht nicht kennen, wird es vorgelesen. Es passt vortrefflich zur Erläuterung der Fabel.

**) Der Ausdruck „in sittlicher Hinsicht“ oder „im Reiche der Sittlichkeit“ ist zu schwer verständlich. Statt dessen ist einfach auf Gott, als den sittlichen Gesetzgeber und Richter, hinzuweisen.

besteht die richtige Behandlung darin, die Sache auf das sittliche Gebiet zu übertragen.

Man wird aus der Behandlung dieser einen Fabel schon ersehen haben, dass wir bei Besprechung solcher kleinen Kunstwerke Gebiete berühren müssen, die den Kindern nicht leicht zugänglich sind. Wer meiner Anleitung folgt, wird gar leicht auf Fabeln stoßen, die sich nicht einmal für Oberclassen zur Besprechung eignen. Ich erinnere an die Fabel von Lessing „Der Besitzer des Bogens“. Der Besitzer tadelt an seinem trefflichen Bogen, dass er zu plump sei. Er lässt eine Jagd in den Bogen schnitzen. Dadurch erhält das Geräth ein sehr zierliches Aussehen, aber seine Trefflichkeit ist zerstört: beim ersten Versuche, ihn zu spannen, zerbricht er. Die Lehre ist: Hüte dich vor einer Überfeinerung, die deinen sittlichen Wert angreift. Ein schlichter, redlicher Mensch ist mehr wert, als ein unsittlicher Höfling.

Will man diese Lehre den Kindern selbst in Oberclassen klar machen, so ist es nothwendig, zu zeigen, in welcher Weise Überfeinerung der Sitten den Charakter verschlechtern, das Gemüth erkälten kann. Das hieße die „Schüler, resp. Schülerinnen in Verhältnisse einführen, von denen sie keine Anschauung besitzen; hieße, sie auf ein Gebiet leiten, das ihnen am besten noch verschlossen bleiben soll“.*)

Diese und ähnliche Erwägungen haben einst J. J. Rousseau geleitet, in seinem „Emile“ gegen die Behandlung von Fabeln beim Unterrichte zu eifern. „Ich behaupte,“ sagt er, „dass kein Kind die Fabeln versteht. Wenn sie sie verständen, würde es noch übler sein, denn die Sittenlehre in ihnen ist so gemischt und ihrem Alter so wenig gemäß, dass sie durch dieselbe eher zum Laster als zur Tugend angeleitet würden.“

Um dies zu beweisen, betrachtet er eingehend den Wert der bekannten Fabel vom Raben und vom Fuchs und gibt Winke über die Wirkung von fünf andern Fabeln, die zu seiner Zeit den Kindern am eifrigsten zum Lernen aufgegeben wurden.

„Ich frage,“ sagt er, „ob man Kinder lehren darf, dass es Leute gibt, die um ihres Vortheils willen schmeicheln und lügen? Höchstens könnte man ihnen sagen, dass es Spötter gibt, welche die kleinen Knaben verhöhnen und sich über ihre thörichte Eitelkeit lustig machen. Allein der Käse verdirbt alles. Man lehrt die Kinder, denselben aus

*) Auch könnten Kinder einfacher Leute gar leicht zu dem Glauben verführt werden, dass jegliche Verfeinerung tadelnswert sei, dass äußerliche Feinheit sich mit Edelsinn nicht vertrage, mindestens ein Zeichen von Oberflächlichkeit sei.

dem Schnabel eines andern zu locken. Sie fallen über den Raben her, neigen sich aber alle dem Fuchse zu. In der folgenden Fabel (Die Grille und die Ameise) meint ihr ihnen in der Grille ein Beispiel vorzuhalten, jedoch mit nichten: die Ameise ist's, die sie erkiesen. Aber was für eine entsetzliche Lehre für die Jugend!

Der hassenswerteste von allen verzogenen Rangen wäre wol ein geiziges und hartherziges Kind. Die Ameise thut noch mehr: sie lehrt das Kind spöttisch etwas abschlagen.

.... In der Fabel vom Löwen und der Mücke lernt es, dereinst mit Nadelstichen diejenigen zu tödten, die es nicht mit tapferem Arme anzugreifen wagt.

.... Mit der Fabel von dem mageren Wolfe und dem feisten Hunde hatte man ein Mädchen untröstlich gemacht. Das arme Kind war seiner Fesseln müde: es weinte, weil es kein Wolf war."

J. J. Rousseau verlangt schließlich, man soll die Kinder Fabeln nicht lernen lassen. Da er dabei an kleine Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren denkt, so ist dagegen nichts zu sagen. Wir haben ja bereits gesehen, dass diesen Kleinen der moralische Satz, welcher die Erzählung eigentlich zur Fabel macht, nicht erklärt werden kann. Auch sind seine Behauptungen über die gefährliche Wirkung mancher Fabeln nicht abzuweisen. Wer keine Auswahl trifft, handelt ebenso unrecht wie derjenige, welcher beim Unterricht über die zehn Gebote Hauptgewicht auf die Verbote legt und eingehend erörtert, worin die Schlechtigkeit einer Handlung besteht. Ich habe bei Katechisationen nur zu oft gehört, dass die Kinder bei Besprechung des 7. Gebotes eingehend über Erbschleicherei und Betrug, bei dem 5. über das Tödten durch Verleumdung, Undank und hämische Kränkungen belehrt werden.

Aber es wäre nicht recht, alle Fabeln aus dem Unterrichte zu streichen. Es gibt deren gar viele, die bei rechter Behandlung auf das Gemüth heranwachsender Kinder einen durchaus wolthätigen Einfluss ausüben, die Erziehung zur Selbsterkenntnis und Lebensweisheit fördern helfen können.

Der Löwe und der Hase.

(Von Lessing, aufg. in die meisten Lesebücher.)

Diese hübsche Fabel wird von kleinen und großen Schülern und Schülerinnen gelesen und nach meiner Erfahrung nirgends recht verstanden. Als ich einst beim Unterricht im Seminar ca. 20 junge Damen veranlasste, mir den Sinn zu erklären, vermochte keine der-

selben, mir die rechte Antwort zu geben. Die Fabel ist in der That nicht leicht zu verstehen; denn sie erfordert viel Lebenserfahrung und Sinn für feinere Komik. Sie darf daher nur in Oberclassen behandelt werden.

Versuchen wir zunächst, uns den Sinn klar zu machen und den allgemeinen moralischen Satz, auf den die Fabel gebaut ist, in einfachen Worten auszusprechen.

Der Hase verwechselt in der Sucht, sich vortheilhaft darzustellen, aus Dummheit seine Feigheit, eine Eigenschaft, die den Charakter in gar schlimmer Weise entstellt, mit des Löwen kleiner Schwäche, den Hahnenschrei unerträglich zu finden. Da der Hase im Vergleich zum Löwen ein so tiefstehendes, unbedeutendes Thier ist, so wirkt hier dieser aus dem Mangel an Geist und Selbsterkenntnis hervorgegangene Schluss nur komisch.*)

Man hüte sich zunächst, statt des Löwen hier Fürsten oder Gewaltige zu setzen. Hier vertritt der Löwe nur die großen Geister, die genialen Menschen aller Art; der Hase die untergeordneten, die Dilettantennaturen, bei denen man nur zu oft findet, dass sie sich mit solch großen Geistern in thörichter Weise vergleichen. Geniale Menschen mögen nicht unter feststehendem Zwange arbeiten. Solch ein Zwang ist ihnen widerlich. Bei ihrem Schaffen pflegen sie Tage lang scheinbar müssig zu sein, dann wieder ununterbrochen zu arbeiten, ohne sich an Zeit und Stunde zu kehren.

Wie oft findet man bei untergeordneten Malern, die den Namen Künstler nicht verdienen, dass sie ihre Trägheit oder Unpünktlichkeit mit jenem Widerwillen hochbegabter Künstler verwechseln und dieselbe als ein Zeichen von Genialität betrachten! Gar oft besitzen hochbegabte Männer — Künstler, Feldherren, Gelehrte — irgendeine Leidenschaft, der sie mit dem Feuereifer ihrer Naturen fröhnen. Wie viele unter ihnen sind leidenschaftliche Trinker oder Spieler!

Wer hätte nicht Menschen kennen gelernt, die ihren eignen, nur auf Trägheit und Genusssucht basirenden Hang zum Trinken, Spielen und Vagabondiren mit dem Hinweis auf solche Männer rechtfertigen wollen? Gar oft wirkt eine solche Erfahrung auf den Beobachter nur traurig, nicht selten tragisch; sie kann aber auch, sobald nicht tiefere Gemüthsbewegungen ins Spiel kommen, nur komisch wirken. Eine Dame meiner Bekanntschaft bildete sich ein, Malerin zu sein und

*) S. mein Werk: Einführung in das Studium der Dichtkunst. II. Band. Einleitung in das Studium der Komödien.

sprach gar oft davon, Kunstreisen nach Italien zu machen. Durch dieselben hoffte sie ihr Talent zur Geltung zu bringen. Ihr entsetzlich flüchtiges Malen nannte sie „flottes Schaffen“. Sie verwechselte ihre Schluderei, die auf Mangel an rechtem Fleiße beruhte, mit der Schwäche mancher genialer Künstler, zu schnell zu malen und auf Kleinigkeiten zu wenig Gewicht zu legen. Wie viel Handlungsbeflissene haben sich jahrelang, ja ihr Leben hindurch mit poetischen Pfuschereien beschäftigt, weil sie sich in der Weise des thörichten Hasen mit einem Freiligrath verglichen! Die Zeit der „Sturm- und Drangperiode“, in der das wüste Genietreiben grassirte, hat eine Menge von Menschen hervorgebracht, auf die diese Fabel angewandt werden konnte.

Es könnte Jemand meinen — und mir ist diese Auffassung in der That begegnet — die Fabel wolle vor der Selbstüberschätzung warnen, die durch den Umgang mit großen Männern leicht entstehen kann.

Dies ist nicht richtig; denn sonst hätte Lessing den Umgang des Löwen mit dem Hasen schärfer hervorgehoben. Auch zeigt der Hase nicht Selbstüberschätzung, sondern nur Dummheit und Mangel an Selbsterkenntnis, sowie die Genugthuung, für seine Feigheit eine Entschuldigung zu finden. Durch jene beiden Eigenschaften wird er zu dem thörichten Vergleiche und demgemäß zu dem thörichten Schlusse verleitet.

Wir können diesen Erörterungen gemäß den moralischen Satz so fassen:

Hüte dich, deine Fehler durch den Hinweis auf ähnliche Schwächen bedeutender Menschen zu entschuldigen. Ihnen vermögen die Schwächen den wahren Wert nicht zu rauben, dich machen Fehler lächerlich und verächtlich.

Behandlung.

In welcher Weise ließ sich der Löwe zum Hasen herab?

An welche Schwäche erinnerte ihn der Hase bei einem Gespräch?

Wodurch (durch welchen Hinweis) entschuldigte der Löwe seine Schwäche?

Welche Beispiele führte er zu seiner Entschuldigung an?

Zu welchem Schlusse wurde der Hase dadurch verleitet?

(Auf die Wiederholung des Ganzen folgt die Erörterung des rechten Sinnes der Fabel.)

L. Wir haben uns unter dem Löwen hier nicht einen Fürsten, sondern einen hochbegabten, einen großen oder bedeutenden Menschen zu denken.

(Wenn die Frage die Kinder auf Irrwege führen könnte, so hat man statt derselben zu belehren.)

L. Nennt mir bedeutende Männer unter Gelehrten, Künstlern, Feldherren.

L. Was für Menschen haben wir statt des Hasen zu setzen?

K. Kleine, unbedeutende Menschen.

L. Es wird jeder gut thun, dabei an sich selbst zu denken.

(Es wird nun darauf ankommen, den Kindern die Begriffe Schwäche und Fehler, resp. Laster klar zu machen.)

L. Ihr wisst, dass wir im Leben Pflichten zu erfüllen haben, die uns die Sittlichkeit (Gottes Gebote) auferlegt. Durch welche Lust werden Kinder oft verhindert, ihrer Arbeitspflicht zu genügen?

K. Durch die Lust zum Spielen, zu Vergnügungen.

L. Durch welches edle Gefühl werden sie bewogen, ihre Arbeitspflicht sorgfältig zu erfüllen?

K. Durch die Liebe zu den Eltern, zum Lehrer, durch Liebe zum Guten, zu Gott.

L. Diese Liebe, welche uns bewegt, unsere Pflichten zu erfüllen, nennen wir die ideale Liebe; jene Lust, die uns von der Pflicht abwendig macht, stammt aus der Selbstliebe.*)

L. Wie zeigt sich die Liebe zum Guten bei einem Kinde, das stets seine Pflichten erfüllt?

K. Sie zeigt sich stark, kräftig.

L. Wie zeigt sich dieselbe Liebe bei einem Kinde, das sich häufig tadeln läßt?

K. Die Liebe zum Guten zeigt sich bei ihm schwach.

L. Wenn ein sonst fleißiges Kind sich einmal gehen lässt, so scheint seine Liebe zum Guten plötzlich schwach geworden zu sein. Man sagt dann, es hat eine Schwäche gezeigt. Bei welchen Kindern wird man also von solch einer Schwäche sprechen?

K. Bei fleißigen, guten Kindern.

L. Wie nennt man Schüler, bei denen diese Schwäche fast zur täglichen Gewohnheit geworden ist?

K. Man nennt sie träge Schüler.

L. Ist die Schwäche zur Gewohnheit geworden, so nennt man sie Fehler. An welcher Liebe fehlt es also dem trägen Menschen?

K. An der Liebe zur Arbeit; zum Guten.

L. Übertragen wir die Verhältnisse in der Schule auf das menschliche Leben.

---

*) Wenn diese Begriffe beim Religionsunterricht in den Oberclassen bereits klar gemacht sind, so kann man sich kürzer fassen.

Weshalb werden große Gelehrte, Künstler, Feldherren und Staatsmänner von uns allen so hoch geehrt?

K. Weil sie der Welt durch ihre Thaten und Werke großen Nutzen gebracht haben.

L. Freilich haben sie dazu von Gott besondere Gaben erhalten, durch welche Liebe sind sie aber getrieben worden, diese Gaben mit großem Fleiße auszubilden?

K. Durch die Liebe zum Guten, Großen und Schönen, die ideale Liebe.

L. Manche dieser großen Männer, namentlich Gelehrte, zeigen einen großen Mangel an Ordnungsliebe. Warum ist man leicht geneigt, sie deshalb nicht weniger zu achten?

K. Weil sie so hervorragende Thaten ausgeführt, der Welt durch ihre Bücher, ihre Forschungen so sehr genützt haben. (Weil sie außerdem so vorzügliche Eigenschaften besitzen.)

L. Fürst Blücher, unser „Marschall Vorwärts“, war beim Kartenspiel so leidenschaftlich, dass er oft sehr große Summen verspielte. Warum verehren wir ihn trotzdem?

K. Weil er unser Vaterland vom Joche der Franzosen befreite.

L. Alexander der Große war in den letzten Jahren seines Lebens ein leidenschaftlicher Trinker. Warum nennt man ihn trotzdem den Großen?

K. Weil er ein so großer Feldherr und Staatsmann war.

L. Wie nennen wir diese Mängel bei so berühmten Männern?

K. Wir nennen sie Schwächen.

L. Nehmen wir an, dass ein kleiner Bürger diese Mängel zeige, dass er unordentlich sei, leidenschaftlich Karten spiele oder dem Trunke ergeben sei, wie würden wir bei ihm diese Mängel bezeichnen?

K. Wir würden sie Fehler oder Laster nennen.

L. Weshalb nennen wir dieselben Mängel bei großen Männern Schwächen, bei kleinen Fehler oder Laster?

K. Weil jene so große Thaten ausgeführt (der Welt so großen Nutzen gebracht) haben; die kleinen, gewöhnlichen Menschen zu wenig nützen können.

L. Welchen Einfluss hat der Anblick von Schwächen großer Männer auf unsere Hochachtung vor ihnen?

K. Wir achten sie trotzdem fast ebenso hoch.

L. Inwiefern müssen aber gewöhnliche Menschen unter solchen Fehlern schwer leiden? (Wie beeinflussen Fehler kleiner Menschen unsere Gesinnung zu ihnen?)

K. Sie werden verachtet oder verspottet.

L. In unserer Fabel vertritt der Hase den kleinen, unbedeutenden Mann. Wie heißt der Fehler, welcher ihn veranlasst, die Hunde so entsetzlich zu fürchten?

K. Der Fehler ist die Feigheit.

L. Mit welcher Schwäche des Löwen scheint derselbe Ähnlichkeit zu besitzen?

K. Mit der Schwäche, dass den Löwen ein krähender Hahn vertreiben kann.

L. Welche fehlerhafte Eigenschaft suchte also der Hase durch Vergleich mit der Schwäche des Löwen zu entschuldigen?

K. Er suchte seine Feigheit zu entschuldigen.

L. Jener Vergleich war sehr thöricht. Welche Lehre gibt die Fabel zunächst uns gewöhnlichen Menschen?

K. Wir sollen unsere Fehler nicht durch den Vergleich mit ähnlichen Schwächen großer Männer entschuldigen.

L. Worin liegt das Thörichte solcher Entschuldigung?

K. Der große Mann wird trotz solcher Schwächen und Fehler verehrt; der kleine Mann macht sich durch dieselben lächerlich und verächtlich.*)

---

*) Auf die feine Komik der Fabel näher einzugehen, dürfte nicht gut gelingen. Für Kinder genügt es, sie zu obigem Verständnis zu führen.

Gedächtnisrede auf Karl Kehr*),

gehalten im Duisburger „Freien Lehrerverein“

von H. Ch. Wilh. Meyer-Duisburg.

Meine Herren! Wenn ein guter Freund von uns schied, so will es uns bedünken, als werde er uns um so lieber und theurer, je länger er fern von uns weilt. Seine Vorzüge treten im Laufe der Zeit in immer hellerer Beleuchtung vor unser geistiges Auge, und wir werden uns von Tag zu Tag mehr bewusst, wie viel wir durch sein Fortgehen verloren haben.

Bei weitem mehr ist solches der Fall, wenn ein guter Mensch — ob Freund, ob auch nur ein näherer Bekannter – dahin ging, von wannen es keine Wiederkehr gibt. Und hat nun gar ein bedeutender, um nicht zu sagen ein großer Mann uns auf ewig verlassen, so streift sich in unserer Erinnerung nach und nach von seiner Person alles das ab, was alltäglich an ihm war, was ihn nicht über die Durchschnittsmasse erhob. Er erscheint uns alsdann in einer idealen Gestalt, und seine edlen, seine großen Eigenschaften, die wir schon an dem Lebenden bewunderten, sie werden uns jetzt zu Vorbildern, denen nachzueifern uns als eine würdige Aufgabe erscheint.

Wir deutschen Lehrer haben in Karl Kehr einen Mann verloren, zu dem Tausende und aber Tausende von uns als zu ihrem Meister aufblickten; einen Mann, zu dem nicht nur aus Deutschland, sondern auch aus vielen anderen Ländern Schulmänner wallfahrteten, um seine Lehrweise kennen zu lernen; einen Mann, dessen Bücher den Weg in die Handbibliotheken von Lehrern der verkehrsreichsten Städte und der abgelegensten Dörfer gefunden haben. An einem solchen Manne, von dem das zu sagen ist, muss etwas Besonderes gewesen sein; er muss Eigenschaften besessen haben, die ihn weit über seinesgleichen hinaushoben.

Und solche außerordentliche Eigenschaften besaß Kehr in der That.

Sie, m. H., wollen gestatten, dass ich in dieser Stunde einige derselben besonders hervorhebe, und zwar solche, die es wert sind, uns für unsere Zukunft als Richtschnur zu dienen! Ich werde demnach nur Gutes von dem großen Todten berichten, und ich müsste mich an der Wahrheit versündigen, wenn ich sagte, ich wäre imstande, Ihnen durchaus gegentheilige Charaktereigen-

---

*) In Rücksicht auf die Beliebtheit des verdienten Schulmannes und auf die geplante Kehrstiftung werden es unsere Leser billigen, wenn wir noch diesen Artikel zum Abdruck bringen. D. R.

schaften Kehrs namhaft zu machen. Wäre es mir aber auch möglich, von kleinen Unebenheiten in seinem Wesen zu sprechen, ich für meine Person würde es doch nicht als meine Aufgabe betrachten können, zum Splitterrichter an dem Heimgegangenen zu werden. Der Mann hatte das Glück, auch seine Feinde zu besitzen; die werden seine Schwächen schon an das Tageslicht zerren und ihm obendrein noch ein reichliches Maß arger Fehler andichten.

Als die erste der Eigenschaften nun, in welchen Kehr uns allen ein Muster sein kann, nenne ich seine Strebsamkeit.

Als eines armen Tagelöhners Kind ist er am 6. April 1830 in dem gothaischen Dorfe Goldbach geboren. Den äußeren Verhältnissen seiner Umgebung gingen alle Bedingungen ab, von denen man hätte voraussagen können, sie würden ihn über den Stand seines Vaters emporheben. Kaum aber war er ein wenig herangewachsen, so wurde in ihm auch schon die Wissbegierde wach: die Dämmerstunden fanden ihn zu Füßen seiner guten Großmutter, deren Märchenerzählungen er lauschte, und von deren Lippen sein ungeübtes Ohr die Weisen thüringischer Volkslieder auffing. Sobald die alte Frau ihm sagte, er müsse Lehrer werden, da hat der Knabe Vater und Mutter verlassen und ist mit ihr in das ferne Elgersburg zum Onkel Döbel gezogen, um dessen Unterricht zu empfangen. Wie fleißig und angestrengt hat er schon damals an seiner Ausbildung gearbeitet! Bei dem gestrengen Oheim vervollkommnete er sein Wissen in den Elementarfächern und begann zu musiciren, beim Ortspfarrer erwarb er sich die ersten Anfangsgründe in der Kenntnis fremder Sprachen. War es Abend geworden, so lauschte er Quartetten, zu deren Aufführung sich Musikfreunde im Hause des Pflegevaters zusammenfanden. Er müsste kein Thüringer Kind gewesen sein, wenn diese Musik ihn nicht hätte so bezaubern sollen, dass er sich fest vornahm, dereinst Musikdirector zu werden. Aber es blieb nicht bei diesem Vorsatze, er bereitete sich auch praktisch auf den erwählten Beruf vor. Außer Clavier, Geige und Orgel lernte er noch Viola und Cello spielen, sowie Horn und Posaune blasen. Weiterhin nahm er — es war das in seinen Seminarjahren — Unterricht in Generalbass und Contrapunkt, in der Compositions- und Instrumentationslehre.

Im October 1846 wurde er ins Seminar in Gotha aufgenommen. Den Cursus absolvirte er in drei Jahren und wurde mit der Censur I in allen Fächern — natürlich auch in der Musik — entlassen. Die Regierung übertrug ihm eine Lehrerstelle in Gotha (nebenbei gesagt mit ganzen 100 Thalern Gehalt); aber was für ein Lehrer war er in der ersten Zeit. Hören Sie es von ihm selber:

„Zunächst wusste ich nicht, wie ich die Sache angreifen sollte, und sodann machten mir meine muthwilligen Schüler das Leben so sauer, dass ich in den ersten Tagen am liebsten auf und davongegangen wäre. Die Knaben hatten jedenfalls mit scharfem Blick meine Verlegenheit und Angst bemerkt und benutzten diese schwarzen Punkte meines ersten Lehrerlebens zur Zielscheibe ihrer Witze. Ich bat in aller Freundlichkeit um Ruhe, erschöpfte mich in Ermahnungen und ließ es auch an Drohungen nicht fehlen; aber je dringlicher und ängstlicher ich bat und ermahnte, flehte und drohte, je mehr musste ich erfahren, dass derartige Mittel fruchtlos waren. Da blieb mir denn schließlich nichts weiter übrig als der Stock. Was ich nicht konnte, das sollte er leisten: er sollte statt meiner nun Autorität und Aufmerksamkeit

schaffen. Unglückseliger Gedanke! Verfehlte Hoffnungen! Je mehr ich strafte, desto trotziger wurden die Knaben; je mehr ich mich ärgerte, desto herausfordernder wurde ihr Benehmen. . . .“ In der größten Noth flüchtet er sich zu einem Collegen, der ihm den verständigen Rath gibt: „Lege den Stock beiseite — beuge etwaigen Fehlern vor — unterrichte interessant!“ Da setzt er denn sofort seine ganze Kraft daran, diesen Rath zu befolgen; und ehe ein Jahr vergangen war, ging es in seiner Classe zur vollsten Zufriedenheit der Behörde.

Trotzdem er neben seinen 26 Schulstunden allwöchentlich 30 Privatstunden gab, um sich kümmerlich durchzuschlagen, verabsäumte er darüber doch auch nicht, rüstig an seiner Fortbildung zu arbeiten.

Wenige Jahre später finden wir ihn als jungen Lehrer einer Elementarclasse in Ruhla. Er fühlt sich auch dort noch keineswegs als fertigen Menschen, war durchaus nicht der Meinung, ein so tüchtiger Kopf wie der seinige könne von niemandem unter den Collegen noch etwas lernen; im Gegentheil! Noch zu jener Zeit, als er bereits ein berühmter Mann war, hat er bekannt, er verdanke Ruhla für seine Weiterbildung sehr viel, einestheils des anregenden Verkehrs wegen, und sodann um des edlen Wetteifers willen, der unter den Lehrern des Ortes geherrscht.

Um lediglich seiner Fortbildung leben zu können, schlägt er in Ruhla alle Privatstunden aus und schränkt sich lieber ein. Sein wissenschaftliches Steckenpferd war schon damals die Pädagogik. Er unternimmt weite Fußreisen; bis an den Lago maggiore ist er gewandert, Nord- und Süddeutschland hat er durchstreift. Allerorten aber besuchte er vornehmlich die Schulen. Noch im Jahre 1874 bekannte er: „In dankbarer Erinnerung bekenne ich, dass ich durch den Besuch der verschiedenen Schulen eine Anregung erhalten habe, die mir von wesentlichem Nutzen gewesen ist. . . . Jungen Lehrern kann ich derartige pädagogische Wanderungen nicht dringend genug empfehlen, man lernt dabei überall. . . . Man darf nur nicht mit der Einbildung in die Welt gehen, dass man bereits schon das Beste wisse, könne und habe und als ein „Fertiger“ von anderen nichts zu lernen brauche. Je bescheidener der wandernde Lehrer ist, desto größer wird der Gewinn seiner Reisen sein.“

Es wird ihm späterhin in Ruhla eine gemischte Classe mit 175 Kindern überwiesen; er arbeitet sich in der Schulzeit wacker ab, nachher aber setzt er sich hin, um sich schriftlich zu präpariren. Aus diesen Präparationen ist sein erstes Buch, seine „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“, hervorgegangen. Das Werkchen wird bei seinem ersten Erscheinen vom Schulrath Dr. Kellner im „Pädagogischen Jahresbericht“ höchst anerkennend besprochen; es erfährt von anderer Seite bittersten Tadel. Das Lob hat ihn nicht hochmüthig, der Tadel nicht muthlos gemacht: er ist ruhig seines Weges, des Weges seiner Fortbildung, weiter gewandert.

Als ihm der physikalische Unterricht an der neugegründeten Ruhlaer Gewerbeschule übertragen wird, arbeitet er Crüger, Müller-Pouillet etc. durch; als Chemie hinzutritt, vervollkommnet er auch sein Wissen in diesem Fache.

Da konnte denn freilich der äußere Erfolg für solche Strebsamkeit nicht ausbleiben, er wurde zum Inspector der Anstalt berufen.

Gern hätte er in jenen Jahren eine Universität bezogen, um seinen

Wissensdurst an der Quelle zu stillen; allein er war bereits verheiratet, war Familienvater und musste deshalb seinem damaligen Lieblingswunsche entsagen.

Die gothaische Regierung beruft ihn zum Schuldirector nach Waltershausen, in welcher Stadt das Schulwesen sehr im argen lag. Mit eiserner Willenskraft setzte er es durch, dass geordnete Verhältnisse entstanden, wo vordem ein wirres Durcheinander geherrscht. Damals hat er mit Fleiß und Ausdauer sicherlich den Grund gelegt zu seinem außerordentlichen organisatorischen Talente. Durch nichts ließ er sich in Waltershausen entmuthigen, das schwierige Werk durchzuführen. Die Stadtbehörde hatte beim Ministerium, ja selbst beim Herzog gegen seine, des 29jährigen Volksschullehrers Anstellung als Rector protestirt — man wollte einen Theologen —; das Verhalten der gesammten Bürgerschaft gegen ihn war in der ersten Zeit seiner Wirksamkeit am Orte ein fortgesetzter stiller Protest gegen seine Amtsführung. Selbst die Gemeinheit stellte sich seinen redlichsten Absichten hemmend in den Weg. Als ihm zu jener Zeit sein ältestes Töchterchen starb, schrieb man ihm, mit dieser Strafe des Himmels geschähe ihm ganz recht, das habe er an Waltershausen verdient. — Kaum war jedoch ein Jahr vergangen, da sah man seine Thätigkeit mit freundlicheren Augen an, und nach vier Jahren blickten die Bürger der Stadt mit Stolz auf ihr Schulwesen, dessen Neueinrichtung man dem aufgezwungenen Schuldirector verdankte. Ja, als Kehr von Waltershausen als Inspector an das Gothaer Seminar berufen wurde, da hätte man den allgemein beliebten Mann am liebsten am Orte zurückbehalten.

Kehr war also Seminarlehrer geworden, womit sein heißester Wunsch erfüllt war. Nun galt es erst recht, die Hände nicht müßig in den Schoß zu legen. Wie auch hätte er ruhen und rasten können unter der Leitung eines Mannes, wie des genialen Dr. Karl Schmidt, wie müßig zuschauen, wie ein Dittes ruhig und besonnen an der Entwicklung des gothaischen Seminars arbeitete (beide Männer waren nacheinander als Seminardirectoren, mit welchem Amte das eines Schulraths verbunden war, seine Vorgesetzten). In den beiden Jahren, in denen er unter Schmidt wirkte, beschäftigte er sich vorzugsweise mit praktischer Pädagogik; nach dessen Tode studirte er eifrigst die pädagogische Theorie, da er nunmehr darin zu unterrichten hatte. Unter Dittes schrieb er seinen „Christlichen Religionsunterricht“, und auf directe Veranlassung desselben im Anschluss an dessen „Grundriss der Pädagogik“ seine „Praxis der Volksschule“, jenes classische pädagogische Buch, das in Deutschland bereits neun starke Auflagen erlebt hat und das ins Ungarische, Serbische, Holländische, Schwedische, Russische, Armenische und neuerdings auch ins Englische übersetzt worden ist.

Dittes schied 1868 von Gotha. Kehr erzählt: „Aufs neue wurde mir vom Staatsministerium die provisorische Leitung des Seminars übertragen, und aufs neue erhielt ich Gelegenheit, mich in neue Unterrichtsfächer einzuarbeiten. Diesmal war es die Psychologie, welche meine Thätigkeit in vorwiegender Weise in Anspruch nahm. Da ich von jeher das außerordentliche Glück gehabt hatte, Gelegenheit zu bekommen, mich allmählich in die verschiedensten Wissensgebiete einzuarbeiten, so blieb mir jetzt noch genug Zeit übrig, mich ganz und gar dem psychologischen Studium hinzugeben und mir den Inhalt dieser Wissenschaft zu eigen zu machen. Es sind das, wie gesagt, besondere Glücksverhältnisse; denn wenn mir das, was mir im Laufe einer zwanzigjährigen

Lehrerthätigkeit nach und nach zum Studium dargeboten worden ist, mit einemmale übertragen worden wäre, so würde ich als Autodidakt unter der Schwere der Last zusammengebrochen und dem Untergange verfallen sein. Gerade dem Umstande aber, dass in meinem Entwicklungsgange das Princip der Stetigkeit gewaltet hat, und dass mir fort und fort Gelegenheit geboten worden ist, lernend und lehrend neue Wahrheiten zu erobern, habe ich das meiste von dem zu danken, was ich weiß und kann. Denn je mehr man lernt, desto mehr sieht man ein, was einem noch fehlt, und desto reger wird der Trieb nach gründlicher Weiterbildung. Streben ist Leben!“

Im Juli 1874 trat Kehr in den preußischen Schuldienst über. Cultusminister Dr. Falk hatte ihn zum Seminardirector in Halberstadt berufen, damit er seine „Gaben und Kräfte in den Dienst eines neuen Amtes stelle und seine pädagogische Einsicht und Erfahrung dem Schulwesen des größeren Ganzen widme.“ Die Zeit der Verwaltung preußischer Schulämter seitens Kehrs könnte man mit Recht die Ernte nennen, welche ihm jetzt aus seinem fortgesetzten rüstigen Streben erwuchs. Es ist Ihnen allen bekannt, m. H., was er in Preußen im Reorganisiren zweier Seminarien, was er durch stille Schularbeit, was auf literarischem Gebiete durch Herausgabe des Seminarlesebuchs (mit Th. Kriebitzsch), der „Geschichte der Methodik“ (mit mehreren Schulmännern) etc. geleistet hat; Sie wissen aber auch, wie reichlich ihm jetzt Ehre und Anerkennung zutheil wurde, also wie er 1878 bei Gelegenheit des 100jährigen Jubiläums der Halberstädter Lehrerbildungsanstalt von der Universität Jena honoris causa zum Doctor ernannt worden ist; wie ihm an jenem Tage Orden der preußischen, gothaischen und serbischen Landesherren verliehen wurden; weiterhin, wie ihn Cultusminister Dr. v. Gossler im Herbste 1883 bei Gelegenheit seiner Berufung zum Seminardirector in Erfurt zum Schulrath ernannte.

Sagen Sie es selbst, m. H., ob es nicht ein Leben ununterbrochener, regster Strebsamkeit gewesen ist, das Kehr von der Wiege in der strohbedachten Tagelöhnerhütte bis zum Seminargebäude in Erfurt geführt hat! Ist er nicht ein leuchtendes Exempel fortgesetzten Arbeitens am eigenen Wissen und Können, dieser Lebensgang, dem nachzueifern eine schöne Aufgabe wäre? Und wenn wir's auch dadurch nicht zu äußeren Würden und Ehren brächten, wie Kehr, der Lohn würde doch nicht ausbleiben: er würde in der stillen Befriedigung in unserer Brust liegen.

Oder soll ich Ihnen eine ganz bestimmte Seite an Kehr zeigen, die er sich neben glücklicher Naturanlage erarbeitet hat, die gerade für uns Lehrer der Nacheiferung wert erscheinen muss? Ich meine seine eminente Unterrichtskunst. Gestatten Sie, dass ich Ihnen aus meiner Erinnerung schildere, wie „der Mann der Praxis“ es verstand, zu unterrichten!

Es handelt sich hier um historische Gerechtigkeit, und da müssen wir damaligen Schüler des Halberstädter Seminars, als Kehr unser Director wurde, bekennen, dass wir von Theorie der Pädagogik — die praktische Einschulung lag vordem nur zum kleinsten Theile in des Directors Händen — auch nicht das Allergeringste verstanden. Doch das sollte sich bald ändern. In fast fieberhafter Thätigkeit hat Kehr mit uns das Versäumte nachgeholt, selbst der Sonntagsmorgen fand uns zu des Meisters Füßen sitzen. Und wie manche Abendstunde hat er uns zusammenrufen lassen, um uns in Psychologie, Logik

oder Methodik zu unterrichten! Allein damit noch nicht genug: als er merkte, dass es bei uns auch in Literaturkenntnis mangelte, begann er, Classiker mit uns zu lesen und sie zu erklären. Mit welchem Eifer haben wir damals gearbeitet, wie waren wir ganz Auge, ganz Ohr, wenn er vortrug, und den Stoff mit uns verarbeitete! Wie ausgezeichnet verstand der Treffliche es aber auch, uns zu fesseln, uns mit fortzureißen in seiner Begeisterung, uns selbst zu begeistern! Alles war Leben, alles Bewegung an ihm, wenn er auf dem Katheder saß. Eine einzige bezeichnende Geste hat uns oft mehr erklärt, als es langes Reden vermocht; ich könnte dafür, namentlich aus der Unterweisung in Psychologie und Logik, Belege anführen. Der Stoff wurde nicht pedantisch „zerkaut“ und doch allseitig verarbeitet. Fragen und Antworten fielen herüber — hinüber, auch Gegenfragen wurden gestellt, denn der Schüler war nicht lediglich zum Antworten verurtheilt. Es war lauter rege Thätigkeit, Geist platzte auf Geist — zwar manch liebes Mal auch Geist auf Dummheit, das ist nun einmal nirgend anders —; aber immer waren wir mit allen Fasern unserer Seele bei, nein: mitten in der Arbeit. Und mit welcher Begierde fingen wir jedes Wort von den Lippen des geliebten Lehrers auf! Wir zwanzigjährigen jungen Leute wagten manchmal kaum zu athmen, aus Besorgnis, es möchte uns der Worte eines oder das andere darüber verloren gehen. Wenn dann die Schelle das Ende der Stunde kündete, so bedauerten wir, dass die Zeit schon wieder verflogen sei; und wenn der Herr Director dann plötzlich abbrach und in seiner lebhaften Weise auf die Thür zuschritt und sie hinter sich ins Schloss warf, dann saßen wir alle still, unbeweglich da: kein Wörtlein wurde in den ersten Augenblicken laut, bis es endlich dem einen oder dem andern in Bewunderung von den Lippen kam: „Das war wieder herrlich!“

Soll ich auch noch von jenen uns erst recht unvergesslichen Stunden erzählen, die er uns als Musterlectionen bei den Schulkindern hielt? Da wusste er die Kleinen fast noch besser zu „packen“, als vordem uns Große. Nie hat er mit den Kindern Rührscenen aufgeführt, und wie oft traten diesen doch die Thränen in die Augen, ja, fingen sie gar an zu schluchzen, wenn er ihnen Vorbilder oder deren Gegentheil für ihr sittliches Verhalten vor die Seele stellte. Dabei lullte er sie auch nicht ein durch ein Reden ohne Ende: auch hier herrschte stets die nach den jeweiligen Umständen pädagogisch richtige Lehrform. Niemals wieder habe ich einen Lehrer gefunden, der ein Meister der Unterrichtskunst gewesen wäre wie Kehr!

Wer wünschte da nicht im stillen, ebenfalls ein solcher Meister der Unterrichtskunst zu werden! Wohlan, streben wir Kehr nach! Und wenn wir ihn in unserer Schwachheit auch nicht erreichen werden, weder in dem, was er als Lehrer war, noch in dem, was er in der Welt geworden ist, so wollen wir uns daran genügen lassen, das Beste wenigstens gewollt zu haben und uns trösten mit dem Worte Luthers: „Eine Magd, wenn sie die Stube kehret und thuet es mit Fleiß, so thut sie einen Gottesdienst daran.“ —

Meine Herren, ich komme auf Kehrs Herz voller Liebe zu sprechen.

Wie herzinnig hing der Entschlafene doch selbst noch als Mann an seinen längst heimgegangenen Eltern! Ihr Bildnis — beide waren in Thüringer Landestracht dargestellt — hing in seinem Arbeitszimmer. An ihrer Seite wollte er auf Gothas Friedhof die ewige Ruhestatt finden, wie er es für den Fall eines plötzlichen Todes schon vor Jahren testamentarisch bestimmt hatte, und Sie

wissen ja, dass sein Wunsch ihm leider viel zu früh erfüllt worden ist. Wenn Sie die autobiographische Skizze lesen, die er 1874 auf Veranlassung von Oberlehrer Pfeiffer-Fürth in der „Bayrischen Lehrerzeitung" veröffentlicht hat, werden Sie darin einem von kindlicher Pietät dictirten Tone über Vater und Mutter begegnen, gegen welche beiden noch sein Mannesherz von Dankbarkeit und Kindesliebe überströmt. Ebenso legt er das Reis der Dankbarkeit mit liebevoller Hand auf den Grabhügel der alten Großmutter, jener Frau, die ihm so viel gewesen ist.

Onkel Döbel war ihm ein strenger Zuchtmeister. Kehr weiß von derben Züchtigungen zu berichten, die ihm durch dessen Hand geworden; aber er thut das nur mit Worten des Dankes.

Und nun lassen Sie sich von einer Scene berichten, die Kehrs in Dankbarkeit gewandelte Liebe in hellstem Lichte erstrahlen lässt! Er steht — er war damals Schuldirector in Waltershausen — mit drei Kindern Döbels an dessen Grabe. Der Ärmste ist im Wahnsinn gestorben. Ehe die Krankheit jedoch zum Ausbruch gekommen, hatten sich mancherlei Vorzeichen eingestellt, infolge deren viele das Gute vergaßen, das er einst geleistet. Der Diener der Religion der Liebe hält es für angebracht, am offenen Grabe statt einer Trostrede eine „fulminante Strafpredigt" zu halten. Da schnitt ihm — wie er erzählte — jedes Wort tief ins Herz, und als der Geistliche sein Strafgericht beendigt hatte, konnte er es nicht lassen, an das Grab zu treten und dem braven Döbel eine Leichenrede nach seiner Auffassung zu halten. Er nahm das Wort Christi zum Texte: „Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf ihn," und schloss: „Und wenn dich alle verdammen, so will ich allein dir danken, denn du hast's um mich verdient!" „Jene Rede war weder memorirt, noch vorbereitet", schrieb er in genannter Selbstbiographie, „aber es ist vielleicht die beste gewesen, die ich je gehalten habe. Sie kam aus dem Herzen und ging zum Herzen."

Ein Herz voller Liebe fühlt sich allein vereinsamt, es sucht nach einem zweiten Herzen, das ihm in Liebe entgegen schlägt. Kehr hat in jungen Jahren ein solches Herz gefunden, als 25jähriger war er bereits glücklicher Gatte. Und mit welch' einem glückstrahlenden Gesicht sprach er so oft und so gern von seinem „braven Weibe" und seinen „guten, lieben Kindern"! Noch als älterer Mann konnte er herzlichen Antheil nehmen, wenn für jemanden aus seinem Bekanntenkreise die Sonne des Liebesglückes aufging. So schrieb er z. B. mir bei meiner Verlobung:

„Geliebter Verlobter!
Verlobter Geliebter!
Gelobter Verliebter!
Verliebter Gelobter!

Empfangen Sie die herzlichsten Glückwünsche und die Versicherung, dass mich Ihr kühner Schritt sehr angenehm überrascht hat.

Zur Liebe sind wir geschaffen! Wer viel liebt, dem wird viel vergeben!

Grüßen und küssen Sie Ihre liebe Braut in meinem Namen und behalten Sie lieb Ihren treuen Kehr."

Wie sehr er an seinen Kindern hing, mögen Sie aus einigen Sätzen eines seiner Briefe schließen, den er mir schrieb, als ich die Vergänglichkeit des Lebens wiederholt am eigenen Fleisch und Blut erfahren musste. Er schreibt darin u. a.:

„Ihr lieber Brief hat mich recht wehmüthig gestimmt . . . den Tod Ihres Kindes bedaure ich sehr. Ich kenne diesen Schmerz aus wiederholten Erfahrungen. Es geht einem allemal ein Stück Herz verloren. . .“

Aber nicht nur an seinen Angehörigen hing sein Herz so innig, dasselbe hat auch stets warm für seine Schüler geschlagen. Sie gehörten ihm gleichsam zu seiner weiteren Familie; unter ihnen fühlte er sich immer recht wol, und wenn ein früherer Schüler ihn wieder aufsuchte: wie strahlte da sein treues Gesicht in der Freude des Wiedersehens! Ich schmeichle mir, überzeugt sein zu können, dass mir niemand von Ihnen, meine Herren, zutraut, ich hätte als Seminarist bei ihm „lieb' Kind“ gespielt, und doch hat er sich zu mir gestellt, fast wie ein Vater zu seinem Kinde. Als er von Gotha zu uns kam, war ihm von einem unserer Lehrer „gesteckt“ worden, „der Meyer sei ein Erzrebell, der die gesammten Seminaristen gegen ihre Lehrer aufhetze“. Sie sehen, was ein Häkchen werden will, das krümmt sich beizeiten. Es ist ja später wegen ganz desselben „Aufruhrsparagraphen“ meine Strafversetzung von Duisburg weg — freilich ohne Erfolg — beantragt worden. Im Seminar lief die Sache auch anders aus, als man wol hätte erwarten sollen. Bei irgendeinem kleinen Vergehen meinerseits ließ mich unser neuer Director nicht wenig hart an und bezichtigte mich dessen, wessen man mich bei ihm beschuldigt. Ich bat um Untersuchung der Sache vor der Lehrerconferenz. Kehr war ein Freund eines offenen Wortes, er beschwichtigte mich, beobachtete mich selber erst einmal, und nie wieder hat er es mich fühlen lassen, in welch schlimmem Verdacht er mich gehabt. Im Gegentheil, er hat sein ganzes Herz voller Liebe über mich ausgeschüttet, und ich kann mich rühmen, seine Freundschaft und Liebe besessen zu haben bis zu seinem Ende, wie nur irgendeiner seiner Schüler. Schrieb er mir doch noch zehn Tage vor seinem Tode: „Dass ich noch dieselben Gesinnungen für Sie im Herzen habe wie ehedem, brauche ich Ihnen nicht erst noch besonders zu sagen — wir bleiben die Alten. In alter Treue Ihr Kehr.“ Meine Herren, Sie wollen mich bei sich nicht in den Verdacht kommen lassen, als wolle ich mich mit dem billigen Mantel des Sonnens in Kehrs Glanze behängen; haben Sie mich doch zu des Verstorbenen Lebzeiten nie davon sprechen hören. Heute aber, da es gilt, von dem väterlichen Freunde zu beweisen, mit welch unwandelbarer Treue und Liebe er an seinen Schülern hing, da wäre Schweigen Sünde. Darum auch sollen Sie noch einige Stellen aus seinem ersten Briefe an mich hören. „Es ist wahr“ — schrieb er mir am 29. März 1875 — „ich habe Sie lieb gehabt und werde Sie lieb behalten — aber thun Sie mir nun auch die Liebe und behalten Sie mein wolmeinendes Wort treu in Ihrem Herzen. . . Ich möchte Sie so gern glücklich sehen. . . Im Seminar geht es noch so weiter fort. Der Abschied von meiner lieben ersten Classe hat mir doch recht weh gethan. Nun heißt's: neue Liebe, neue Geduld, neue Thatkraft — neue Arbeit. Und an letzterer fehlt es mir wahrlich nicht.

Schreiben Sie mir von Zeit zu Zeit einmal über Ihre Stellung und Ihre Erlebnisse und lassen Sie nicht ab, recht fleißig und wacker weiter zu arbeiten.

Arbeit ist Leben! Wer nicht mehr arbeitet, der ist todt. Dies für heute in Eile. Von Herzen Ihr treuer Director und Freund Kehr.“

Es presst mir das Herz zusammen, wenn ich daran denke, dass dieses Herz voll treuer Liebe auch für mich nun nicht mehr schlägt; dass ich denjenigen nicht wieder sehen soll, der mir noch vor kaum Jahresfrist aus Erfurt

schrieb: „ . . . Sie haben sich ja immer gern mit Literatur beschäftigt und wissen daher auch, wie die zwei letzten Verse des Eichendorffschen Liedes: ‚Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut so hoch da droben etc.‘ lauten. Dabei soll's bleiben jetzt und immerdar! . . . Wenn ich Sie doch so glücklich machen könnte, wie ich wol wollte! Ich habe Sie lieb gehabt und behalte Sie lieb!“

Doch weg mit diesen schmerzlichen Erinnerungen!

Meine Herren! So wie Kehr zu mir gestanden, hat er sicherlich noch zu manchem seiner Schüler gestanden; ich führe mich nur um deswillen als Beispiel an, weil ich über sein Verhältnis zu mir natürlich am besten unterrichtet bin. Darum auch bitte ich Sie herzlich, meine hierauf bezüglichen Worte nicht zu meinen Ungunsten auslegen zu wollen!

In ganz demselben Maße, wie sein Herz seinen erwachsenen Schülern gehörte, schlug es auch für seine Schulkinder. Wie oft hat er uns z. B. erzählt von den blühenden Rosenwangen und den blauen Vergissmeinnichtaugen der herzigen Kleinen, die in den fünfziger Jahren in Ruhla zu ihm in die Schule gingen! Solche Erinnerungen haften nur im Gedächtnisse, wenn die Liebe sie im Herzen fest kittet.

„Die Liebe überwindet alles!“ Auch das hat Kehr in seinem Leben erfahren. Er erzählt darüber:

„In Ruhla war ich nicht allein Lehrer gewesen, sondern hatte auch, getragen von der Liebe der Bevölkerung, noch andere Ämter zu verwalten gehabt. Am meisten lag mir die Armenpflege am Herzen, und man hatte mich deshalb zum Director der Armenverpflegungscommission gewählt. Mit Liebe diese Stelle verwaltend, hatte ich es mir zum Grundsatze gemacht, arbeitsunfähige Arme ohne weiteres zu unterstützen, arbeitsfähigen dagegen Arbeit zu verschaffen. Durch consequente Durchführung dieses Princips war es mir gelungen, der Bettelei dort ein Ende zu machen — für Ruhla eine nicht hoch genug zu schätzende Wolthat. Freilich war der Sieg nicht ohne einen Kampf zu erringen, und es galt darum oft, der Unverschämtheit mit aller Energie entgegenzutreten. So kam denn auch eines Tages ein Mann zu mir und verlangte eine Unterstützung. Ich kannte den Mann, wusste, dass er ein liederlicher, arbeitsscheuer und boshafter Kerl war, der eines Almosens weder wert noch bedürftig war. Ich setzte ihm unsere Principien auseinander und wies ihn zum Arzt. Sind Sie krank — sagte ich — so bekommen Sie ohne weiteres Suppe und Brot, sind Sie aber gesund, so bekommen Sie Arbeit, resp. Taglohn! Ich vergesse den boshaften Blick nie wieder, den mir der verworfene Trunkenbold zuwarf. ‚Wenn ich arbeiten soll,‘ replicirte er in seiner frechen Weise, ‚dann brauche ich Sie nicht. Aber ich will es Ihnen gedenken, verlassen Sie sich darauf.‘ Die Scene endigte damit, dass ich ihm die Thüre wies, und dass der Mensch wuthschnaubend seiner Wege ging. Etwa 14 Tage nach diesem Vorfalle hatte der Sohn dieses Mannes, der meine Schule besuchte, einen seiner Mitschüler ohne alle Veranlassung gemisshandelt und erhielt dafür von mir einen wolverdienten Plätzer. Der Junge nahm seine Strafe hin, arbeitete dann noch einige Stunden ruhig weiter und besuchte die Schule noch ungefähr acht Tage. Dann aber blieb er weg. Ich erkundigte mich nach ihm und erfuhr, dass er krank sei; er habe sich erhitzt gebadet und liege im Bette. Ich schrieb den Schüler als krank in mein Absentenverzeichnis und nahm mir vor, ihn in einigen Tagen zu besuchen. Zu

meinem Erstaunen erfuhr ich aber noch an demselben Tage, dass der Vater von Haus zu Haus gehe und die Krankheit seines Sohnes als Folge der von mir ertheilten Strafe darstelle. Damit war es nicht genug. Zwei Tage später bekam ich die Nachricht: der Knabe ist gestorben, der Vater sammelt bereits das Leichengeld ein, erklärt, dass sein Kind infolge der Schläge innerlich Schaden gelitten habe und daran gestorben sei, und dass er deshalb die Leiche des Knaben seciren lassen werde. Obschon mich mein Gewissen vollständig frei sprach, war mir doch die Sache im höchsten Maße fatal. Die Gedanken sind zollfrei, und ich konnte es ja niemand verwehren, mich für den Mörder des Kindes zu halten. Ich zog deshalb weitere Erkundigungen ein und fand die Nachricht bestätigt. Mitleidige Seelen hatten dem Manne gegen 20 Thaler gegeben, und alle Welt war gespannt auf das Ergebnis der Section. Meine Gegner schimpften, meine Freunde bemitleideten mich und die Meinen — weinten. Aber siehe — kaum glaublich, aber wahr —, am folgenden Tage stellte es sich heraus, dass der Junge noch — lebte, und dass der Vater, von dem Gefühle der Rache verblendet, mir nur einen Schrecken hatte einjagen wollen. An eine solche Bosheit des menschlichen Willens hatte niemand geglaubt, am allerwenigsten die mitleidigen Seelen, welche dem alten Sünder Geld geschenkt hatten. Der Junge hat dann noch vier Jahre meine Schule besucht und ist später 1866 als Soldat gestorben. Die Ortsbehörde aber ließ den boshaften Vater wegen unbefugten Bettelns gefänglich einziehen, und das Justizamt bestrafte ihn wegen Injurien mit einigen Wochen Dunkelarrest. Inzwischen kam der todtgesagte Knabe, wie bereits gesagt, wieder in meine Schule, war aber seit jener Zeit wie umgewandelt. War's, dass ihn die Gemeinheit seines Vaters sittlich empört hatte, war's, dass meine Ruhe ihm imponirte, genug, der Knabe war seit jener Zeit gegen früher ein anderer. Er machte mir durch seinen Fleiß und sein Betragen Freude und fand deshalb freundliche Anerkennung; sein Vater aber, der inzwischen die Gefängnishaft abgebüßt hatte, ging mir überall aus dem Wege. So waren Jahre darüber hingegangen, und der Tag des Abschieds von Ruhla kam für mich heran. Es war am letzten Abende, als schon die Wagen gepackt vor der Thüre standen — da klopfte es um 10 abends an meiner Thüre. Ich ließ öffnen und herein trat jener Mann, der mir einst, von der Bosheit der Rache verblendet, so schweres Unrecht zugefügt hatte. Der Mann war bleich wie eine weiße Wand. Ich fürchtete das Äußerste. Aber wie musste ich erstaunen, als er mit thränenerstickter Stimme mir sein Unrecht abbat und die Versicherung ertheilte, dass ihm sein Junge durch die Liebe zu mir das Herz zum Besseren gewendet habe; er bereue seine That jetzt auf das schmerzlichste und bitte um Verzeihung. Zum Zeichen seiner Aufrichtigkeit reichte er mir schließlich eine einfache Tasse als Geschenk dar und versicherte mir, dass er es als ein Zeichen der Verachtung ansehen würde, wenn ich das kleine Geschenk ausschlagen wollte. — Ich habe die Tasse angenommen und bewahre sie noch heute als theure Erinnerung an jene Zeit auf, in der ich zum erstenmale erfahren habe, dass man auch beim schlechtesten Menschen nicht an der Besserung verzweifeln soll. Es ist kein Mensch so gut, dass nicht noch etwas Schlechtes in ihm wäre, aber auch keiner so schlecht, dass sich nicht noch etwas Gutes erwarten ließe. Die Liebe des Kindes hatte den Trotz des Vaters gebrochen, und das Gefühl der Rache war endlich durch die Macht einer

besseren Erkenntnis besiegt worden. Für mich aber war dieses letzte Ereignis in Ruhla eine Freude, die zu den erhebendsten Eindrücken meines Lebens gehört, und die ich hier um deswillen nicht verschweigen will, weil mancher junge Lehrer daraus die Hoffnung schöpfen kann, dass im Lehrerleben auch die schlimmsten Erfahrungen uns nie Veranlassung werden dürfen, an der Besserung unserer Mitmenschen und an der Unverwüstlichkeit der Menschennatur zu verzweifeln.“

Kehrs Liebe zu den Menschen, welche ihm am nächsten, welche ihm nahe standen oder auch nur flüchtig zu ihm in Berührung traten, übertrug sich auf alle seine Mitmenschen. Er war infolge dessen in seiner Lebensanschauung Optimist. Für die Fehler anderer hatte er stets ein entschuldigendes Wort. „Wir wohnen ja auf einem recht mittelmäßigen Himmelskörper, und so müssen wir schon zufrieden sein, wenn die Menschen wenigstens noch so mittelmäßig sind,“ sagte er bei solcher Veranlassung wol beschönigend. — Mir schrieb er einst: „Halten Sie daran fest, dass es nur sehr wenig böse Menschen gibt, und dass das meiste, was wir an anderen beklagen, nur auf Rechnung von Missverständnissen etc. zu setzen ist.“ Und weiterhin: „Das schönste Glück des Menschen besteht ja doch darin, andere zu beglücken. Wer am meisten für andere lebt, nützt der Welt (und auch sich selbst) am meisten.“

Ich entsinne mich auch noch, dass er mir, als ich ihm als Seminarist bei Abfassung des Seminar-Lesebuchs mit äußeren Dingen zur Hand ging, einmal ganz indignirt sagte: „Dieser Bernstein schreibt wirklich schön, aber er muss nun einmal ab und zu den Menschen, die nicht so viel wie er gelernt haben, einen Hieb versetzen. Hören sie nur wieder!“ — Und dann las er mir aus dessen „naturwissenschaftlichen Volksbüchern“ eine Stelle vor, die mir jetzt entfallen ist. Ein dicker Blaustiftstrich entfernte dieselbe, damit sie beim Abdruck nicht auch noch ins Lesebuch überginge, und zu mir gewendet, fuhr er fort: Wenn Sie jemals etwas schreiben, so machen Sie's nicht wie Bernstein an dieser Stelle!“

Aus Kehrs Menschenliebe ging auch seine Duldsamkeit hervor, die sich in allen Dingen, besonders aber in seinen religiösen Ansichten geltend machte. „Nicht das Trennende, sondern das Einigende ist die Hauptsache der Religionslehre!“ hat er immer und immer wieder betont, und nach diesem Grundsatze hat er auch seinen Religionsunterricht eingerichtet.

Wenn Sie den großen Pädagogen der Praxis auf sein liebevolles Herz hin betrachten, finden Sie es gewiss erklärlich, dass der biblische Hymnus der Liebe (1. Cor. 13) sein Lieblingscapitel aus der ganzen hl. Schrift war. So trefflich wie er es verstand, kann wol kaum ein zweiter Lehrer dasselbe seinen Schülern erklären. Es zeugt von einem feinen Verständnisse für Kehrs ganzes Wesen, dass sein Freund, Garnisonprediger Bessler, den Spruch: „Nun aber bleibet Glaube, Liebe, Hoffnung, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen“ — seiner Leichenrede für den theuren Entschlafenen zugrunde gelegt hat.

Und nun, meine Herren, frage ich Sie, ob uns Kehr nicht mit seinem Herzen voll Liebe „ein Beispiel gelassen hat, dass wir sollen nachfolgen seinen Fußtapfen“? — —

Kehr soll uns des weiteren ein Vorbild werden in der Collegialität.

Aus seinem warmen Herzen für die Menschen überhaupt resultirte von selbst das noch wärmere für seinen Stand. Ich will hier nicht noch besonders darauf verweisen, was Ihnen sattsam bekannt ist, nämlich, dass Kehr sein ganzes Leben, dass er alles, was er gearbeitet, was er geschrieben, was er geredet hat, lediglich in den Dienst seines, unseres Standes gestellt hat. Ich will heute nur solche Züge an Kehr hervorheben, die Zeugnis ablegen, wie er in directer Weise für die Lehrer, sei's für den einzelnen, sei's für die Gesammtheit, eingetreten ist. Er war einer jener weißen Raben von unseren Leuten, die es „da oben“ nicht vergessen, dass sie Fleisch von unserm Fleisch und Bein von unserm Bein sind, obwol sie über die Misère des Schulmeisterdaseins hinausgehoben worden sind. Und wie hoch stand er über uns, sowol was sein Amt, als was seine äußeren Auszeichnungen und vor allem seinen Weltruf anging! Aber doch fühlte er sich nach wie vor eins mit dem Volkslehrerstande. Sein letzter Brief, den er noch am Nachmittage vor seinem plötzlichen Tode geschrieben, war an einen Lehrer gerichtet, dem er damit Rath und Trost senden wollte.

Als vor ein paar Jahren für einen verarmten Collegen unter der Hand gesammelt wurde und man auch an seine Thür klopfte, „da griff er“ — ich erzähle aus dem Munde des Herrn, der ihn um Beihilfe ansprach — „ohne ein Wort weiter zu sagen in seinen Geldschrank und nahm ungezählt einige Goldstücke — nicht Geldstücke! — heraus, drückte sie mir in die Hand mit der Bitte: ‚Aber thun Sie mir die Liebe und sprechen Sie nicht davon!‘“

Seine letzte bedeutende That ist für die Lehrerschaft der Provinz Sachsen geschehen. Auf der vorjährigen sächsischen Provinzial-Synode trat er im Verein mit dem wackern Director der Frankeschen Stiftungen gegen die Anklagen von Geistlichen warm für die Lehrer ein und setzte außerdem im Verein mit jenem Herrn noch durch, dass Schritte um Befreiung der Lehrer von den niedern Küsterdiensten gethan wurden.

Wenn Lehrer zu Kehr kamen, so hielt er sie sich nicht durch eine chinesische Mauer von steifen, pedantischen Formen vornehm vom Leibe; er empfing sie so liebenswürdig, so herzlich, mit so echt thüringischer Gemüthlichkeit, als sei er ein schlichter Dorfschulmeister, zu dem sein College vom Nachbarorte eben zum Besuche herüber gekommen sei. Man hat ihm das mitunter übel vermerken wollen, weil man sich's vorher wol in den Kopf gesetzt hatte, an einem so bedeutenden Mann müssten nun einmal auch ganz bedeutende steife Formen zu finden sein.

Doch greife ich in frühere Perioden seines Lebens zurück, um Ihnen zu zeigen, wie er von jeher Standesgefühl und collegialen Sinn gehabt hat.

Das würde Ihnen wol jedenfalls lächerlich vorkommen, wollte ich überhaupt nur erwähnen, dass Kehr schon als Seminarist im „tollen Jahr“ mit „revoltirt“ hat, um für den „Stand der deutschen Seminaristen“, dem er dazumal angehörte, Petitionen an den Reichsverweser Johann und an das Frankfurter Parlament zu berathen.

Aber hören Sie ein Wort, das er als Seminardirector in Erinnerung an die vielen Privatstunden, die er als junger Lehrer gegeben, niederschrieb: „O ihr kraft- und zeitzersplitternden Privatstunden, wie manchen Lehrer habt ihr schon ruinirt! O ihr Behörden, die ihr diesen Umstand verkennt, wie sehr

schadet ihr durch Verweigerung einer genügenden Besoldung den Lehrern, den Kindern, den Schulen, der Volksbildung!"

Dass er als junger Lehrer den Anschluss an Collegen suchte, dass er sich nicht für zu übergescheit hielt, von diesem und jenem doch noch lernen zu können, habe ich schon erwähnt. Angedeutet mag auch werden, wie er als Schuldirector in Waltershausen es durchgesetzt hat, dass den ihm unterstellten Lehrern statt der Accidentien etc. fixirte Gehälter gewährt wurden. Und nun hören Sie, in welcher schönen Weise er später von denselben Lehrern gesprochen hat: „Dass der Entwurf und die Durchführung (meines Organisationsplanes in Bezug auf Regelung der chaotischen Schulverhältnisse) keinen Beifall im Publicum finden konnte, musste ich mir gleich in den ersten Tagen meines dortigen Aufenthaltes sagen; aber ich war mir auch vollständig klar darüber, dass ich vor allem das Lehrercollegium auf meine Seite bringen musste, um mit vereinter Kraft die beabsichtigten Reformen durchführen zu können. Ein Schuldirector, der nicht die Lehrer für sich hat, kommt mir immer vor, wie eine Null vor der Eins. Es gereicht mir aber zur Freude und den Lehrern zur Ehre, dass sich dieselben bereitwillig finden ließen, Hand an die Reformation des dortigen Schulwesens zu legen. Wenn ich erwäge, welche Selbstverleugnung es besonders den älteren Lehrern gekostet haben mag — Leuten, die mich im Alter beinahe um das Doppelte übertrafen, und welchen Kampf sie in ihrer Brust gekämpft haben mögen, ehe sie es über sich haben gewinnen können, mit den Gewohnheiten der Vergangenheit zu brechen und sich den Anordnungen eines jungen Mannes zu fügen, der ihr Sohn hätte sein können: dann gestehe ich noch heute, dass mir ihr Entgegenkommen überaus schätzenswert erschienen ist."

Von dem Seminarlehrercollegium in Gotha, deren Direction vor seinem Eintreten in den preußischen Schuldienst in seinen Händen lag, sagte er: „Ich darf nicht den Umstand verschweigen, dass ich mich allezeit der Liebe und des Vertrauens meiner Collegen in hohem Grade zu erfreuen gehabt habe. Wir haben gelebt wie treue Brüder. Wir sind hie und da verschiedener Meinung gewesen, aber immer eines Sinnes. Ein harmonisch gestimmteres Lehrercollegium wird es wol selten geben."

Meine Herren, ich glaube also nicht zu weit zu gehen, wenn ich behaupte, auch in Hinsicht des Standesgefühls kann uns Kehr ein Vorbild sein.

In Bezug auf den letzten Punkt, den zu behandeln ich mir vorgesetzt, kann ich mich kurz fassen. Ich wollte uns nämlich den Entschlafenen in seiner Überzeugungstreue als Muster vor die Seele führen. Es hieße Kehr beleidigen, wenn ich noch besonders beweisen wollte, dass er stets dem liberalen Princip, das ja, genau besehen, das Princip aller echten und rechten Pädagogik ist, gehuldigt hat. Um Parteihader hat er sich zwar nie gekümmert. Aber in seinen pädagogischen Ansichten hat er sich in seinen freiheitlichen Anschauungen weder durch jeweilige Strömungen von oben, noch von unten irre machen lassen. Was er einmal als das Richtige erkannt, zu dem stand er unentwegt, freilich, ohne davon viel Aufhebens zu machen. Allerdings war er eigentlich niemals in den vordersten Reihen der Kämpfer zu finden, wenn es galt, mit scharfen Waffen des Wortes Angriffe auf den Lehrerstand zurückzuweisen; er war nun einmal keine Kampfnatur. Aber aus seinen Ansichten über solche Dinge hat er nie Hehl gemacht, auch dann nicht, wenn er hätte befürchten müssen, damit an-

zustoßen. Sie wissen, dass er sich nicht gescheut hat, seine Meinung kund zu geben, als man ihm in Bezug auf Dörpfelds „Leidensgeschichte" ein Kuckucksei in seine „Pädagogischen Blätter" gelegt hatte.

Seine Schriften sind ja Beweis für die Treue seiner Überzeugungen, warum sollte ich davon noch weiter reden!

Meine Herren, ich bin zu Ende. Wenn wir uns Kehr mit seiner Strebsamkeit, seinem liebevollen Menschenherzen, seinem Standesgefühl und seiner Überzeugungstreue zum Vorbild nehmen, dann hat er auch für uns gelebt, und dann wird auch durch uns sein Andenken geehrt werden.

Die pädagogische Bedeutung der Wirtsstube im Bauernleben.

Von *Willibald Nagl*-Wien.

(Schluss.)

III.

Was kann und soll zur vollkommenen Einrichtung und erziehlichen Verwertung des Dorfwirtshauses noch geschehen?

Wir haben bis jetzt die zahlreichen Mängel und Ausartungen der Bauernschenke kennen gelernt, dagegen aber auch die Vortheile und guten Seiten derselben gewürdigt: und wenn wir ein Resumé ziehen aus unseren Betrachtungen, so müssen wir auch den heutigen verwahrlosten Dorfwirtshäusern in der moralischen und geistigen Fortentwickelung des Landvolkes eine Bedeutung zuerkennen, welche derjenigen der Blutadern oder der Nervenknoten im Organismus unseres Körpers gleicht. In die Adern des Leibes münden die zahllosen Capillargefäße, welche aus jenen brauchbares, frisches Blut in die verschiedenen Theile des Körpers führen oder umgekehrt, das abgenützte, unbrauchbar gewordene Blut zur weiteren Restaurirung in die Adern und durch dieselben in Herz und Lunge zurückleiten. So kommen die einzelnen bäuerlichen Individuen mit verdorbenen, griesgrämigen Launen, oft mit sorgenvollem Unmuth ins Wirtshaus und kehren aufgeheitert, mit manchen nützlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen bereichert, in ihr einsames Heim zurück. In den Nervenknoten laufen alle die feinen Nervenfäden zusammen, welche Leben, Bewegung und Thätigkeit im ganzen Körper vermitteln: von den Nervenknoten aus erhalten sie gleichsam ihre Commandos, welche diesen selbst wieder, je nachdem der Organismus vollkommener und einheitlicher angelegt ist, mehr oder weniger stramm von einem einzigen Nervencentrum zukommen. Im Wirtshaus laufen die Fäden des öffentlichen Interesses, aller gemeinsamen höheren Angelegenheiten des Dorflebens zusammen, hier erhält das gesellschaftliche Wesen und Treiben des ganzen Ortes sein eigenthümliches Gepräge. Leider erinnert aber das System dieser „Nervenknoten", da dieselben nur lose unter sich in Zusammenhang stehen und von keiner Centralleitung dirigirt werden, schon an sehr untergeordnete Organismen der Thierwelt. — Diese Adern

und Nerven können krank werden: erstere können sich mit schlechtem Blute füllen, letztere können abgespannt oder verstümmelt, der ganze Organismus dadurch herabgestimmt und geschwächt werden; und er müsste vollends erliegen, wenn man die Adern unterbinden, die Nerven unbrauchbar machen wollte. Unsere Volksbildung ist nur krank, aber sie lebt: man fülle jene Adern mit besseren Säften, man erfrische und belebe die Nerven, — und sie wird auch stark und gesund werden.

Wenn es gelingt, die stagnirenden Tümpel auszuschöpfen, die Sumpfstellen auszuheben und statt derselben ein frisch dahinfließendes klares Bächlein durch den vernachlässigten Garten des bäuerlichen Culturlebens zu leiten, so wird bald alles kräftig und gesund emporblühen, und edle Kräuter und Früchte werden gedeihen statt der bisherigen Sauerampfer und Sumpfdisteln. Aber wie soll dies bewerkstelligt werden?

Das allerbeste wäre freilich, wenn sich die Obrigkeit, das Land oder der Staat darum annehmen würde; doch hievon kann heute nicht die Rede sein. Indessen darf man nicht an der dereinstigen Protection des Staates für dieses Unternehmen verzweifeln: hat ja das Volksschulwesen auch erst spontan und sporadisch im Lande auftreten müssen, bevor der Staat ein Institut daraus gemacht hat. Der Gedanke an einen „demologischen Verein", wie wir ihn in einem früheren Aufsatze dargelegt haben, liegt viel näher, als die Aussicht auf staatliches Einwirken. Doch wird auch dieser Verein erst festen Fuß fassen können, wenn ihm, wennschon nicht allenthalben, so doch in diversen Ortschaften, spontan in die Hand gearbeitet wird durch verschiedene Veranstaltungen zur Hebung und Verfeinerung des bäuerlichen Wirtshauslebens. Wer soll nun diese Veranstaltungen betreiben und in welcher Weise? Diese nächstliegende, praktische Doppelfrage und keine weitergehenden Speculationen und Luftschlösser sollen uns in diesem dritten Theile unseres Aufsatzes ausschließlich beschäftigen.

Der erste Theil unserer Doppelfrage wäre mit dem Hinweis auf die Landlehrerschaft beantwortet und ich könnte diesen Gegenstand durch meinen in Dr. Dittes' „Pædagogium"[7]) erschienenen Aufsatz „Lehrer, Bauernabende und Volksstudien" als abgethan betrachten, soweit ich dies überhaupt imstande bin, — wenn nicht gerade dieser Aufsatz in manchen Punkten eine so entschiedene Polemik hervorgerufen hätte, wie sie in den Ausführungen des Herrn Joseph Niemetz in Linz[8]) enthalten ist.

Vor jeder Antwort im Detail muss ich Herrn Niemetz sowol, als den geehrten Lesern im vorhinein versichern, dass es in meiner nachfolgenden Replik keine Bitterkeit gibt und daher auch keinerlei peinliche Wendungen. Meiner im obigen Aufsatz enthaltenen Äußerung, „dass es mich freuen würde, wenn mich jemand — über meine etwas pessimistischen Anschauungen — des Irrthums überführen sollte", bin ich ohne alle Mühe and Selbstzwang auch heute noch in vollem Maße eingedenk. Auch das muss ich Herrn Niemetz von vornherein gestehen, dass sein Wunsch in Erfüllung gegangen und es ihm, so viel an ihm lag, gelungen ist, mir eine bessere Meinung von den Lehrern „beizubringen"; denn schon der Umstand allein, dass mein strenges Urtheil ins Fleisch geschnitten und einen Lehrer zu einer Antwort vermocht hat, ist mir ein Beweis, dass ich mit meiner Sonde auf Gesundes gekommen bin. Mir sind die Stimmungen und Erfahrungen, unter welchen ich jenen Aufsatz

geschrieben, noch durchaus gegenwärtig; und ich will aufrichtig sagen, was mich bewog, in schärferem Tone über die Landlehrer mich auszusprechen. Die Leser des „Pædagogiums“ erinnern sich vielleicht, dass mein Freund Schlinkert und ich gerade damals mit größerer Lebhaftigkeit für die Volksbildung, sofern dieselbe auch noch durch andere als die herkömmlichen Schulmittel erzielt werden könnte, eingetreten sind. Wir sind mit diesem Gedanken, voll Eifer und Begeisterung, vor die Öffentlichkeit getreten, ohne die nöthigen und umfänglichen Vorarbeiten noch abgeschlossen zu haben, indem wir glaubten, dass, was wir gethan, zu einer „guten Vorbereitung“ genüge, und hofften, die hierzu berufenen Factoren der gebildeten Gesellschaft würden mit gleicher Begeisterung uns in die Hand arbeiten, so dass auf diese Art ersetzt würde, was uns noch fehlte. Unsere verhältnismäßige Jugend — wir stehen beide noch in den zwanziger Jahren — wird diesen Eifer gewiss entschuldigen, und darum bereuen wir ihn auch nicht. Die Lehrerschaft hat uns — und dies zeigt unwiderleglich ihren guten Willen — überall freundlich aufgenommen; wir haben uns an ihren Versammlungen betheiligen, wir haben den Lehrern in Vorträgen unsere Pläne und Anschauungen darlegen dürfen, und sie haben uns mit ihrem Beifalle belohnt, uns in unseren Absichten kräftig bestärkt. So sehr wir auch heute noch darüber erfreut und überzeugt sind, dass ein kurzer Schritt nach vorwärts, ein schwacher Anfang schon hiermit gemacht war, — so hat es uns doch verdrossen, dass kein greifbares Resultat an den Tag getreten ist. Wir verlangten Durchforschung des Volkslebens nach allen Richtungen hin und erwarteten Unterstützung in unserem diesbezüglichen Bemühen: aber außer 2 bis 3 kurzen Aufsätzen haben wir von den Lehrern nichts eingesendet bekommen; wir drangen auf zwanglose Belehrung der Erwachsenen in „Bauernabenden“, in belehrenden und veredelnden Unterhaltungen: und erst viel später erfuhren wir, dass sich die Lehrer in verschiedenen Gegenden auch nach dieser Hinsicht zu rühren beginnen; wir regten die Idee des „Demologischen Vereins“ an, sie fand Beifall, aber deren eventuelle Verwirklichung überließ man uns jungen Leuten allein. Man denke sich nun, wie demjenigen zu Muthe ist, der mit glühendem Eifer eine Idee erfasst, ihre Berechtigung erkennt, ihre Durchführbarkeit sieht, — und deren Verwirklichung allzulange abwarten soll. Es gibt Stimmungen, in welchen man gerade den zu verletzen sucht, welchen man am liebsten hat: meine damalige Stimmung war eine solche. In dieser Stimmung habe ich mein scharfes Urtheil über unsere Landlehrer ausgesprochen. Ich betheuere, dass ich hiermit den wahren Beweggrund meines herben Tadels gestanden habe.

Heute kann ich ruhiger über das alles nachdenken. Schlinkert und ich haben den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung getragen, haben uns für einige Zeit wieder auf uns selbst beschränkt und wollen zunächst für unsern Theil alles thun, was wir ohne fremde Hilfe auf der betretenen Bahn vorwärts bringen können. Schlinkert hat einen Bauernkalender gegründet und wird ihm im Laufe der Jahre jene Einrichtung geben lernen, dass er uns einst für unsere Zwecke gute Dienste leisten wird; mit diesem Kalender soll sich das Bäuerlein beim winterlichen Kienspan seinen „Bauernabend“ vorläufig selber halten. Zur wissenschaftlichen Durchforschung des Volkslebens will hingegen ich nach Kräften und gemäß meinen Berufsstudien (deutsche Sprache und Philosophie) beitragen, indem ich nach wenigen Monaten mehrere längere

und kürzerer Abhandlungen sowol über nieder-österreichische Volkssprache, als über nieder-österreichischen Volkscharakter der Öffentlichkeit übergeben zu können hoffe. Dem letzteren durfte ich, auf Grund eines mehrjährigen Studiums der Theologie, auch seine religiöse Seite abzugewinnen suchen. Ich habe meinen möglichsten Fleiß auf diese Arbeiten verwendet, obwol ich noch mit drei Viertheilen meiner Kräfte um meine Existenz zu kämpfen habe. Ich sage dies nicht etwa zu meiner Selbstverherrlichung, sondern nur, um bei dem Publicum der unserem Unternehmen abträglichen Vermuthung entgegen zu treten, als ob wir unsere angekündigten Pläne aufgegeben hätten. Im Gegentheile: wir hoffen, wenn wir nach kräftiger Sammlung und Vorbereitung neuerdings vor die Lehrer und überhaupt vor die Gebildeten unseres Heimatslandes hintreten werden, dass sie dann umsomehr das gegebene Versprechen einlösen und uns thätlich unterstützen werden. Wir werden zu dieser Hoffnung ermuthigt durch die Rüstungen, welche man in letzter Zeit zur Hebung der Volksbildung unternimmt und die zur Gründung eines „nieder-österreichischen Volksbildungsvereines" in Krems geführt haben.[10])

Obwol ich indessen bei Abfassung meiner Abhandlung über „Lehrer, Bauernabende und Volksstudien" in erregterer Stimmung war, als ich es heute bin oder zu sein Ursache habe, so würde mir Herr Niemetz doch nicht vorwerfen dürfen, dass ich mich von solcher Stimmung allein beherrschen lassen und meine Behauptungen ganz ohne Grund aufgestellt hätte; denn erstens war dies thatsächlich nicht der Fall, wie wir im einzelnen sehen werden, und war mein Verdruss selber nicht ohne Ursache, wie wir gesehen haben, und zweitens hat sich gerade Herr Niemetz seinerseits beim Niederschreiben seines Aufsatzes in einer Stimmung befunden, welche ihm über mehrere Bedenken rasch hinübergeholfen hat, Bedenken, die sich ohne seine Erregtheit gewiss stärker in ihm geltend gemacht hätten. Auch dies werden wir nachweisen und uns aus Motiven zu erklären suchen, die vom Standpunkte des Herrn Niemetz begreiflich und für ihn eher ehrend als compromittirend sind.

Indem uns Herr Niemetz unter die für das Bildungswesen aus freiem Antriebe eintretenden Gebildeten zählt, welche er mit Punkt V, c seiner Abhandlung charakterisirt, räumt er uns das Recht ein, an „Hoch und Nieder", also auch an die Lehrerwelt, unsere Mahnrufe ergehen zu lassen; ja, sogar dass wir eine „versäumte Pflicht" rügen, findet er löblich — natürlich nur, wenn ein solches Versäumnis vorhanden ist. Wir haben dieses von ihm bereitwillig eingeräumte Recht präsumirt, weil wir überzeugt sind, dass die einzelnen Schichten der menschlichen Gesellschaft so enge aufeinander angewiesen sind und so voneinander abhängen, dass ein Versäumnis der einen Gruppe bald auch der andern fühlbar wird und ihr schon im eigenen Interesse und dann im Interesse der Gesammtheit das Recht und die Pflicht zulegt, jene erste Gruppe zur Gutmachung des Versäumnisses durch Mahnung, Kampf, Widerstand zu bewegen. Wird von diesem Rechte kein Gebrauch gemacht, so functioniren eben statt eines Theiles zwei oder mehr Theile des gesellschaftlichen Organismus schlecht oder lässig. Weiters hat uns die Überzeugung geleitet, dass wir, wenn wir auf Verwirklichung unserer Vorschläge dringen, dadurch nicht nur dem Volke, sondern auch der Lehrerschaft einen guten Dienst erweisen, indem wir ihr die ihr gebührende Höhe der socialen Bedeutung erklimmen helfen, jene Höhe, von der sie ohne Mühe alle zu

ihrem Zwecke führenden Wege leicht überschaut, auf der sie höheren Zielen mit weniger Ermüdung gerecht wird als heute, wo sie mit unvollkommenen Methoden und schwerer Plage die Kinder fürs ganze Leben auf einmal vollpauken soll, jene Höhe, auf der sie auch von der übrigen Menschengesellschaft besser respectirt, ihr Einfluss williger angenommen, ihre Arbeit reichlicher gezahlt würde.

Herr Niemetz gibt sich viele Mühe, uns ausführlich zu zeigen, welche Stände alle durch ihre Versäumnisse den heute noch so niedrigen Grad der Volksbildung auf dem Gewissen haben, und es geht aus seinen Ausführungen hervor, dass der Lehrerstand an diesem Mangel noch die allerwenigste Schuld trägt. Wir wissen dies längst. Und hätten wir auf irgendeinen andern Stand in Bezug auf die Volksveredlung bessere Hoffnungen gesetzt, dann hätten wir uns ja sicher von vornherein an diesen und nicht an den Lehrerstand gewendet. Aber gerade weil der Lehrerstand der nächste ist, von dem sich Heil und Rettung für unser Volksleben erwarten lässt, so muss man bei ihm zuerst auf Ausmerzung aller Mängel und Schwächen dringen, welche diesem Ziele im Wege stehen; vom Lehrerstand allein konnte ich voraussetzen, dass er mir auf vernünftige Mahnungen statt mit umschweifenden Entschuldigungen mit der guten That antworten werde — eine Voraussetzung, die sich ja heute schon in erfreulicher Weise zu bestätigen beginnt. Hätte ich den Geistlichen und Behörden zuerst ihr Schuldregister vorhalten sollen? Sie hätten mir mit Repressalien geantwortet zum Schaden unserer Unternehmung. Nicht, um einen straflosen Hieb auf den Wehrlosen zu führen, sondern um der lieben Ersprießlichkeit willen mussten wir uns vor allem dorthin wenden, wo eine Besserung zuerst eintreten, woher eine Abhilfe für die vernachlässigte Volksbildung zuerst erhofft werden konnte.

Herr Niemetz will aber die Lehrer, die doch unter allen Ständen zuerst und schon durch eine spontane, noch nicht gesetzliche Bewegung mobil gemacht werden könnten, ganz hinter jene Stände stecken, die ungleich schwerer zu gewinnen sind, als Bahnbrecher der Volksbildung einzutreten. „Träger, Vertreter und Vermittler (!) der Cultur dem Volke gegenüber sind die regierenden Gebildeten; **die Lehrer stehen im Solde und unter der Botmäßigkeit der letzteren.**“ (S. 691.) Bei einem solchen Princip kann ich freilich nicht mit Herrn Niemetz gehen. Er ist auf pädagogischem Gebiete Absolutist, ich bin auf demselben Gebiete Republikaner. Oder vielleicht ist er theoretisch ebenfalls ein solcher Republikaner und will nur gesagt haben, dass leider thatsächlich der Lehrerstand in solcher Weise von den „regierenden Gebildeten“ abhängig ist; aber in diesem Falle soll er nicht seine Feder gegen einen Schriftsteller kehren, der gerade diese unwürdige Abhängigkeit, dieses bloße Geschobenwerden tadelt, der dasjenige fordert, was Herr Niemetz innerlich vielleicht selber als berechtigt anerkennt.

Ob er aber ein überzeugter Absolutist, oder nur aus Opportunitätsgründen sich zu diesem geistigen Absolutismus bekennt, in jedem Falle kann ich ihn versichern, dass er damit im Irrthum ist. Wer immer mit leitenden Persönlichkeiten näher verkehrt hat, der weiß, wie man in diesen Kreisen auf spontane Regungen im Volke wartet; wie man dieselben allerdings oft zurückzudämmen sucht, aber schließlich, wenn dieselben beharrlicher wiederkehren, ihnen doch Folge gibt. Das constitutionelle Leben eines Staates besteht ja

darin, dass man die Gesetze und Vorschriften erst aus den Regungen des Volkes abstrahirt. Wie denkt sich Herr Niemetz die Kinderschule entstanden? Blos auf Grund eines kaiserlichen Decretes? Und hätte man früher nicht spontan für den Unterricht gesorgt, wenn auch nur fragmentarisch? Und wie sind denn alle andern Gesetze und staatlichen Einrichtungen im Laufe der Culturentwicklung entstanden? blos durch Decrete der „regierenden Gebildeten“? Und wenn letzteres selbst zur Zeit des politischen Absolutismus nicht der Fall war, — sollen sich dann die Lehrer heute, in der constitutionellen Ära, zu dem obigen Marter-Credo bekennen? — Ich nehme die Lehrerschaft gegen eine solche entehrende Zumuthung in Schutz und behaupte, **dass der Lehrer auf unsere freien Anregungen eingehen kann und darf.** Wer wird ihn hindern, das Volk durchforschen zu helfen? seine Volkskenntnis in der Behandlung der Kinder zu verwerten? die Bauern am Wirtshaustische in populärer, gemüthlicher Weise aufzuklären? für Veranstaltung veredelnder Unterhaltungen, Absingung guter Lieder etc. zu sorgen? Und darum müssen wir es als einen Mangel empfinden und unser Bedauern aufrecht erhalten, dass man in der Lehrerwelt nicht schon in der alten Schulära auf solche Gedanken gekommen ist.

Es ist kein Bedürfnis vorhanden, klagt Herr Niemetz, die Menge ist theilnahmslos gegen alle geistigen Wolthaten! (S. 748 f.) Dies ist aber nicht richtig. Ich habe schon oben erwähnt, dass gerade beim Stammtische die Bauern an einen unter ihnen sitzenden Bessergebildeten gern das Ansuchen stellen, er möge ihnen etwas Interessantes und Wissenswertes mittheilen, vorausgesetzt allerdings, dass sie denselben gut leiden mögen. Das ist für den Anfang Anknüpfungspunkt genug. Und ich selbst habe dem Gesinde eines Nachbarhauses in meinem Heimatsdorfe wiederholt an Samstagabenden Stücke aus Rosegger und andern Dichtern vorgelesen, habe Erklärungen daran geknüpft, und man horchte mir mit Freuden zu; ich habe als junger Student unsern Dreschern nach ihrer vollbrachten Arbeit aus Welters Weltgeschichte erzählt, und sie meinten: „Da könnte man den halben Tag zuelosen.“ [11]) Und noch jetzt, wenn ich auf Besuch nach Hause komme, kann ich auf Wunsch die Stube voll Neugieriger haben, wenn ich ihnen etwas vorlesen oder „erzählen“ will. Ich lasse mir eher eine Ohrfeige versetzen, als sagen, die Bauersleute hätten kein Bedürfnis nach geistiger Nahrung. Man muss nur die Individuen, welche dieses Bedürfnis hegen, zu finden wissen; um dieselben an sich zu ziehen, darf man freilich nicht ohne die richtige Heiterkeit, ohne den populären Ton und Schick und vor allem nicht als der gewisse Kathedermensch sich zeigen, denn diese Species Kathedermensch ist in allen Kreisen bestens gehasst und gescheut, wie bei Aristokraten, im Militär, in Gesellschaften, so auch bei den Bauern. Dass die Methode der Mittheilung gegenüber den Erwachsenen in ungezwungenen Zirkeln eine andere wird sein müssen, als gegenüber den Kindern in der Schule, daran zweifeln wir allerdings nicht im geringsten. Und auch das getrauen wir uns zu behaupten, dass der Bauer erst von der Zeit an der Schule ihre volle Berechtignug zuerkennen und ihr seine ganzen Sympathien zuwenden wird, wo sich der Unterricht, aus der Puppe des Schuldrilles entschlüpfend, in verklärter Gestalt auch ins Leben hinauswagen und auch den Erwachsenen noch stets den Wert des Wissens thatsächlich demonstriren wird.

Herr Niemetz behauptet (S. 748 f.), dass das Bedürfnis des Publicums allen andern Ständen mehr entgegengekommen sei, als den Lehrern. Ich leugne dies rundweg, und gestehe nur zu, dass der Lehrerstand von allen organisirten größeren Ständen der jüngste ist, dass wir daher sein schwieriges Werden miterlebt, mitangesehen und darum von den ihm widerfahrenen Unannehmlichkeiten und Leiden eine lebhaftere Anschauung haben. Auch ist es bei den complicirten Culturverhältnissen einer so vorgeschrittenen Zeit viel umständlicher für einen neuen Stand, sich an die Oberfläche zu schwingen, aber nicht wegen des Volkes und seines mangelnden Bedürfnisses, sondern wegen jener Factoren, die sich schon in früheren Perioden emporgearbeitet haben und den neuen Rivalen nicht sofort heraufkommen lassen wollen. Desto mehr hätte also der Lehrerstand alle Anknüpfungspunkte im Volke zu suchen und sich durch dieselben zu festigen. — Glaubt denn Herr Niemetz, dass sich auf einmal eine ganze Horde Unbeschuhter entschlossen hätte, Schuhe zu tragen, und dass hierauf ebenso plötzlich die Zunft der Schuster aus dem Boden gewachsen sei, um sich mit wonnigem Genügen dem Strom dieses reichlichen Bedürfnisses entgegenzustellen? Oder, um ein würdigeres und in die Anfänge des Culturlebens weiter hinaufreichendes Beispiel zu wählen: glaubt Herr Niemetz, dass der verzückte Schwärmer, als er sich von der knechtischen schweren Arbeit um das tägliche Brot lossagte und über seine Sippmänner sich erhob, sofort als heiliger Mann, als Priester anerkannt wurde, ohne Spott, Misshandlungen und andere Leiden seitens der rohen Umgebung zu dulden? Diese Zeit ist uns nur zu sehr entrückt, als dass wir noch sehen könnten, wie die Ersten dieser Stände zuerst nur bei wenigen Stammesgenossen einem wirklichen Bedürfnisse begegneten, wie sie dieses emsig befriedigten und wieder befriedigten, bis es größere Kreise ergriff und der Stand als solcher an sicherer Unterlage gewann. — Nicht zu verwechseln mit dem subjectiven Bedürfnis des Volkes ist aber die natürliche Berechtigung eines Standes. Herr Niemetz hat sich diese Verwechslung zuschulden kommen lassen und mich hierauf mit meinen eigenen Worten schlagen wollen (S. 748). Diese natürliche Berechtigung ergibt sich aus der menschlichen Natur oder aus den äußeren Verhältnissen von selbst, und der schlaue Geschäftsmann, wie der edle Freund seines Volkes erkennen dieselbe, bevor sie noch vom Volke gefühlt wird, bevor noch das Bedürfnis vorhanden ist; und wenn sie richtig gesehen haben, so gelingt es ihnen auch, das Bedürfnis thatsächlich, wenn auch nur allmählich, zu wecken. Damit ist aber dem Volke zugleich eine Wolthat erwiesen, weil es dadurch in ein durch natürliche Bedingungen vorgezeichnetes Verhältnis getreten, weil es — civilisirter geworden ist.

Hat der Lehrerstand nicht, wie wir dies bei den andern Ständen betont haben, selbstthätig nach allen Richtungen hin das Bedürfnis nach Geistesnahrung zu wecken gesucht, bei Erwachsenen wie bei Kindern, dann ist zweifelsohne etwas Wichtiges unterblieben und versäumt worden. Dieses thatsächliche Versäumnis haben wir in unserer letzten Abhandlung constatirt, — ob aber den Lehrern eine Schuld darob beizumessen ist oder nicht, das haben wir dort nicht erörtert und ausgesprochen. Daher kann die Polemik des Herrn Niemetz uns eigentlich gar nicht gelten, wenn er die materielle und moralische Armut des alten Lehrerstandes mit uns ebenfalls feststellt und hieraus nur die Unmöglichkeit folgert, dass die Lehrer außer

ihrer damals so vielbefeindeten, mühevollen nächsten Pflicht noch an etwas Weiteres und Höheres hätten denken können.

Ich will gegen den alten Lehrerstand fernerhin keinen Stein aufheben. Ich glaube, Herr Niemetz wird mit diesem mir fortan zur Norm dienenden Vorsatz zufrieden sein. Wenn ich aber damals bei der oben erklärten Stimmung die thatsächlichen und oft beschämenden Verhältnisse des alten Lehrerstandes sowie seine größtentheils unverschuldeten Versäumnisse breiter und ausführlicher bloßlegte, so geschah dies eben nicht der Schuldfrage wegen: ich wollte nur einen Stachel auf die heutige Lehrerschaft wirken lassen, welche ja doch mit der alten Schulwelt durch die Gleichheit der Aufgabe in eine Körperschaft zusammen verbunden ist und daher, bei ihrer besseren Lage, auch die moralische Verpflichtung hat, die alten Versäumnisse möglichst einzubringen; und dass sie auch das Gefühl hat, um diesen Stachel zu empfinden, zeigt mir gerade die Erwiderung des Herrn Niemetz, und es gereicht dies ihm und dem Lehrerstande gewiss nicht zur Unehre.

Es wäre auch ganz zwecklos für uns gewesen, eine Streitfrage, ob die alten Lehrer auch moralisch schuldig oder nicht schuldig waren, heraufzubeschwören. Wir sind vollauf zufrieden, wenn man nur heute das Unterbliebene nachholt. Und just darum wollen wir jetzt die Schuldfrage nur principiell und theoretisch kurz untersuchen, um den heutigen Lehrern unsere Ansicht zu übermitteln, in welchem Sinne ein weiteres Versäumnis in der angedeuteten freien Selbstbethätigung der Lehrer den Titel einer Schuld involvirt und in welchem Sinne nicht.

Wir wollen hier nicht von jenem Ideal eines vollkommensten Sittengesetzes reden, dessen Postulaten — d. i. der vollkommensten gesellschaftlichen Ordnung — sich die Menschheit bei fortschreitender Entwickelung immer mehr zu nähern hat; dieses Ideal eines Sittengesetzes ist ja in seinen Grundprincipien wie in seinen Details den Philosophen und Religionsgelehrten selbst noch Gegenstand wechselreicher Controversen. Wir reden hier nur von den thatsächlichen Phasen der menschlichen Sittlichkeitsanschauung, wie sie sich aus der Totalität der jeweiligen, in größeren oder kleineren Gesellschaftskreisen herrschenden Sittlichkeitsbegriffe zusammensetzt. Diese Sittlichkeitsanschauung eines Kreises darf für jedes Mitglied desselben als maßgeblich, als entschuldigend für das ihr angepasste Thun und Lassen betrachtet werden. — Je nach der Fortgeschrittenheit und Feinheit der Sittlichkeitsanschauung kann es aber in derselben Zeit, ja sogar gleichzeitig in demselben Stande verschiedene solche Kreise geben, welche sich voneinander durch den Grad der Annäherung an das ideale Sittengesetz, durch die höheren oder minder hohen Ziele unterscheiden. Der Fortschritt eines Standes und der Menschengesellschaft überhaupt wird stets dadurch herbeigeführt, dass sich aus dem weiteren Umfange des Ganzen derartige engere und engste Kreise herausheben, welche auf Grund ihrer tieferen Einsicht und ihres weitergehenden Strebens sich stillschweigend oder durch ausdrückliche Verabredung zu höheren und engeren Verpflichtungen bekennen. Innerhalb dieser Kreise gilt nun allerdings so manches als Gebot, wird so manches Unterlassen als Schuld empfunden, was für die außerhalb Stehenden zu den Gleichgiltigkeiten gehört.

Indem wir die Frage übergehen, ob der Lehrerberuf solche, das Menschen-

herz kräftig und tief genug ergreifende Ideale in sich birgt, dass sich trotz der äußeren Missstände auch aus dem alten Lehrstande noch ein derartiger weiter strebender Kreis behufs höherer und freierer Selbstthätigkeit herausheben konnte, wenden wir uns der wichtigeren Frage zu: Ob bei den heutigen Verhältnissen der Lehrerschaft und ihrer besseren geistigen wie moralischen Schulung die Entstehung eines solchen Kreises möglich ist? — Und wir antworten, ohne dass wir auch nur einen Beweis für nöthig erachten, mit einem entschiedenen „Ja“.

Und wenn ein solcher Kreis unter den Lehrern möglich ist; wenn er, wie wir überzeugt sind, stillschweigend schon besteht, so frage ich: „Würde diesen höherstrebenden Lehrern die Unterlassung der von uns urgirten Thätigkeit als Schuld zu gelten haben?“ Antwort: **„Ja“.** — Und den übrigen Lehrern, dürfte ihnen wegen derselben Unterlassung eine Schuld beigemessen werden? — **Nein,** aber sie nehmen von vornherein einen moralisch niedrigeren Rang ein als die ersteren.[12])

Wir wünschen, dass es uns gelänge, alle die Glieder dieses stillschweigend bestehenden Kreises auch wirklich zusammenzufinden und zu einem sichtbaren Vereine zu verbinden. Dieser Verein wird nicht ruhen, bis er die Mittel und Wege findet, um zum Herzen des gemeinen Mannes zu dringen; er wird allen hindernden Apparat abwerfen und sich dafür mit der Kenntnis des Volkswesens und mit dem Eifer für die sociale Hebung der Menge zu seiner Wirksamkeit rüsten. Dann werden die ewigen kleinmüthigen Klagen, dass das Volk so gar keinen Sinn für die Wolthat der Bildung habe, dass es sich hartnäckig dem Bedürfnisse nach Wissen und Können verschließe, verschwinden, und der Lehrerstand, welcher an der Spitze des ganzen großen Unternehmens zu stehen hat, wird dann auch Hoch und Nieder imponiren, — was heute noch in Lehrerkreisen vielfach als gar so unmöglich betrachtet wird.

Darin erkennen wir eben auch eine schädliche Seite des Niemetzschen Aufsatzes, dass Herr Niemetz der schwächlichen, in so manchen Lehrern oft von vornherein oder doch schon nach halber Erfahrung platzgreifenden Überzeugung von der ablehnenden Haltung des Volkes so bereitwilligen Ausdruck verleiht. Es gibt ja nur eine wirksame Methode, das Volk zu belehren — die natürliche; weiß Herr Niemetz so gewiss, dass die heutige Unterrichtsweise in allen Stücken schon die natürliche ist? Hat man das Volk genug studirt, können sich die Lehrer so sicher in die geistige Lage desselben hineindenken, um mit Überzeugung sagen zu können: „Wir behandeln das Volk richtig, es ist selbst schuld, wenn es von uns zu wenig profitirt“? — Mit dieser schwächlichen Zaghaftigkeit so mancher Lehrer hängt auch die gewisse moralische Unselbständigkeit zusammen, die in den Niemetzschen Ausführungen an mehreren Stellen uns — erschreckt hat. Schon oben haben wir eine Äußerung des Herrn Niemetz bemängelt, derzufolge die „regierenden Gebildeten“ das eigentliche Factotum in der Volkserziehung wären, während die Lehrer nur unter ihrer „Botmäßigkeit“ und in ihrem „Solde“ (!) stünden (S. 691). Es zahlt ja nicht der Herr Beamte, es zahlt ja das Volk! Und die Botmäßigkeit erstreckt sich ja nur auf gewisse äußere Normen, — die Seele des Unterrichtes ist der freie Eifer des Lehrers! Herr Niemetz behauptet fortfahrend, dass die sociale Stellung des Lehrerstandes kurzweg durch die von diesen angebeteten „regierenden Gebildeten“ festgesetzte „Entlohnung“

bestimmt wird! Da möchten wir doch bitten, dass man auf den natürlichen Beruf des Lehrers, insoweit er sich unmittelbar aus den Verhältnissen der gesitteteren Gesellschaft ergibt, auch noch ein bisschen reflectirt. Und dass den Lehrern zur Gründung von Vereinen „die Möglichkeit" auch erst von anderswoher „geboten" werden müsse (S. 750), diese Äußerung des Herrn Niemetz stellt den Lehrerstand ebenfalls in eine unverdiente Beleuchtung, in das Licht der äußersten Abhängigkeit. Dass man bei solchen Anschauungen sich nicht dazu aufschwingen kann, beim Lehrestande an die Möglichkeit des Imponirens zu glauben, liegt auf der Hand (S. 749).

Dass Herr Niemetz bei Abfassung seines Aufsatzes sich gelegentlich auch ein wenig von seiner Stimmung beherrschen ließ, geht aus etlichen Stellen hervor, auch wenn ich nicht aus indirecter, verlässlicher Quelle — keineswegs vom Herrn Herausgeber dieser Zeitschrift — wüsste, dass die erste Abfassung noch eine viel schärfere war als die zweite, gedruckte.

Ich sagte in meiner von Herrn Niemetz bekämpften Abhandlung, dass auch die menschliche Gesellschaft ihre Naturgesetze habe; ein solches Naturgesetz sei es auch, dass der weltliche Lehrer ein Recht hat, die Unwissenheit zu bannen, wo er sie trifft. Ich fasste hier selbstverständlich das Wort „Naturgesetz" nicht in der elementaren Bedeutung, dass ich, wie etwa beim Gesetze der Schwere oder der Brechung des Lichtes, einfach durch das Nachschlagen eines Lehrbuches der Physik, Herrn Niemetz von dem Vorhandensein desselben überzeugen könnte. — Er sagt nämlich (S. 690), mein obiger Satz sei kein Natur-, sondern ein „Culturgesetz". Ich würde diesen an sich überaus unwesentlichen Seitenhieb ganz übersehen, wenn die in ihm enthaltene Unrichtigkeit nicht gar so herausfordernd wäre. Als ob die Cultur nicht ganz nach natürlichen Gesetzen eingerichtet sein müsste! Hat Herr Niemetz noch nie von einer unnatürlichen Cultur gehört? und würde er nicht einer solchen das Wort reden, wenn er behauptet, dass die „Culturgesetze" nicht auch zugleich Naturgesetze im oben angedeuteten Sinne sind? Ich glaube also, dass Herr Niemetz diesen überflüssigen Einwand bei ruhigerer Stimmung und Überlegung sicher nicht vorgebracht hätte.

Freilich entziehen wir, wie sich die Leser der Niemetzschen Schrift überzeugen können, Herrn Niemetz durch Zerstörung dieses Einwandes die Basis für eine Reihe von Consequenzen; denn alles, was er nun aus dem Namen „Culturgesetz" folgert, kann bei seiner Auffassung dieses Begriffes für uns nicht mehr maßgebend sein. Dass er wirklich unnatürliche Culturverhältnisse vor Augen hat und sie sogar zum obersten Princip seiner Abhandlung macht, dass er nämlich den „regierenden Gebildeten" eine zu ausschließliche und unnatürlich große Rolle zuerkennt, haben wir bereits nachgewiesen.

Noch ein anderer Einwand überzeugt uns, dass Herr Niemetz durch seine Stimmung gehindert war, unseren Aufsatz in allen Stücken richtig zu erwägen. Abgesehen von früheren Schriften haben wir gerade in unserem letzten Aufsatze hervorgehoben, dass die Lehrer auch heute noch zu schlecht gezahlt sind, dass sie „ihre wirklich anstrengende Arbeit auf einem doch so nothwendigen Gebiete, wie die Schulerziehung ist, im Verhältnis zu anderen Lehrständen und überhaupt Berufsarten nicht hinlänglich belohnt" sehen, dass „der Taglöhner einen größeren Tagesverdienst hat, als der Unterlehrer", während „in England der Gehalt der Volksschullehrer von 1000 fl. auf 3500 fl.

steigt"? und an einer späteren Stelle derselben Schrift erklärte ich: „Übrigens sind auch heute noch die materiellen Verhältnisse der Lehrer keine glänzenden." „Der Lehrer auf dem Lande hat just so viel Gehalt, dass er sich noch einen eigenen Herd gründen und sammt Familie knapp leben kann. Das Bücherkaufen muss er schon als einen überflüssigen Luxus betrachten, er kann kaum einem fachlichen Verein beitreten, denn die Mitgliedschaft ist mit allerlei kostspieligen Fahrten verbunden", etc.

Nach solchen unzweideutigen Äußerungen hielten wir es nicht für möglich, dass uns jemand missverstehen könne, wenn wir schrieben: Der alte Lehrerstand hat sich nicht selber aus der seinem edlen Berufe so ungebührenden, traurigen Situation emporgearbeitet und „es war daher ein bloßes Glück, dass eine Schar freisinniger Politiker ans Staatsruder gelangte, die, theils auf Grund eigener Einsicht, theils dem Auslande nachahmend, die Lehrerschaft mit den neuen Verhältnissen gleichsam beschenkte". Wir wollten hiermit — und ich erkläre dies auf das Nachdrücklichste — nichts anderes gesagt haben, als dass die Änderung der Verhältnisse durch Factoren herbeigeführt wurde, die über und außerhalb der damaligen österreichischen Lehrerschaft standen, ohne dass diese in ihrer Totalität einen auch nur moralisch zwingenden Ausschlag hierbei gegeben hätte. Und dies ist ja eine Thatsache. Wir wollten aber nicht sagen, dass den Lehrern damit zu viel Gutes erwiesen worden wäre, nachdem wir ausdrücklich auch ihre heutige Lage als noch zu ärmlich bezeichnet haben. Und wenn wir sagten, „sie hätten einen Vorschuss geschenkt bekommen", so ist auch dies offenbar in moralischem Sinne zu verstehen; unmöglich konnte aber damit gesagt sein, dass die Lehrer im Verhältnisse zu der gegenwärtigen Entlohnung noch zu wenig aufreibende Arbeit hätten oder gehabt hätten. Wir deuteten diesen Ausdruck „Vorschuss" ja in klaren Worten nur in dem Sinne, dass den Lehrern nun gleichsam eine helfende Hand gereicht ist, an welcher sie sich zu „freier, höherer Thätigkeit" aufschwingen und das früher Versäumte nachholen können.

Wenn Herr Niemetz im Widerspruche mit meiner ganzen Schrift die Ausdrücke „bloßes Glück" und „Vorschuss" auf die Lehrergehalte bezieht (S. 750), so muss mir dies unverdienterweise die Sympathien der Lehrer entfremden; und weil hierdurch meine ganze Thätigkeit untergraben, das Ziel meines Wirkens in unerreichbare Ferne geschoben würde, so wird Herr Niemetz einsehen, dass eine Gegenschrift unter Umständen auch eine — vielleicht schwere — Verantwortung auf sich laden kann. Er hat eingangs seiner Schrift „eine Reihe" in meiner Abhandlung aufgestellter „Behauptungen" als solche bezeichnet, die nur für eine „oberflächliche" Betrachtung den Schein der Berechtigung haben, also wol auch nur aus einer oberflächlichen Überlegung meinerseits hervorgegangen sein können. Ich habe mich nun bemüht, vor den Lesern des „Pædagogiums" den Vorwurf der Oberflächlichkeit zurückzuweisen; gerade diesen, glaube ich, hätte ich am wenigsten verdient, da ja all mein Beobachten und Denken, soweit ich über mich selbst frei verfügen kann, seit Jahren dem einen Ziele gewidmet ist: das österreichische Volk durchforschen und heben zu helfen, den Lehrerstand zu gleichem Zwecke anzueifern und gerade hierdurch mitzuwirken, dass der edelste Beruf der bürgerlichen Gesellschaft zu seiner ganzen in den natürlichen Bedingnissen dieser Gesellschaft begründeten inneren und äußeren Größe und Macht herangedeihe.

Nach alldem erscheint es wie eine Ironie, wie ein böser Streich, welchen das Geschick der — wir sind überzeugt — ehrlichen Feder des Herrn Niemetz gespielt hat, wenn er (S. 704) über das Wirken einzelner Bildungsförderer schreibt:

„Ist schon bei solchem Beginnen eine Gegnerschaft ein höchst unangenehmes Hindernis, so wirkt es geradezu entmuthigend, gerade diejenigen mit Misstrauen und Feindseligkeit die Wolthat von sich weisen zu sehen, denen sie mit uneigennützigster Aufrichtigkeit geboten wurde. Wer will es dann einem so gekränkten Bildungs- und Volksfreunde verdenken, wenn er nach einigen fruchtlosen Versuchen von weiteren Bemühungen für größere Kreise ganz absieht und sich nur auf das oft auch recht segensreiche Wirken im kleinen, bei Einzelverkehr beschränkt?“

Wir haben das Unangenehme einer solchen Gegnerschaft empfunden in mehr als einer Richtung; wir haben uns für einige Zeit zurückgezogen und auf unsere innere Vorbereitung beschränkt; aber wenn wir auch, so viel wie möglich, im Einzelverkehr zu Bildungszwecken stets wirken werden, — so wird es doch dauernd nicht hierbei verbleiben, sondern wir werden wieder in die Öffentlichkeit hinaustreten, sobald es Zeit sein wird. Die feste Überzeugung, durch den Eifer für die Verbreitung der Bildung den **höchsten, edelsten Zielen menschlichen Strebens zu dienen**, wird uns nicht erlahmen lassen. Ob man uns aber darum zu den „Auserlesensten“ zählt oder nicht, ist uns ganz eins.

Nun haben wir dargelegt, was wir an dem Niemetzschen Aufsatze auszusetzen und zu tadeln finden; es ist, dem Anscheine zum Trotz, nur wenig im Verhältnisse zu dem gehaltvollen Ganzen. Wir hätten, mit Ausnahme der beanständeten polemischen Stellen, alles andere wol gerade so schreiben müssen, wie es Herr Niemetz geschrieben hat, und begreifen gar nicht, wie es ihm einfallen konnte, das Ganze als gegen uns gemünzt auszugeben. Die Arbeit ist so klar und übersichtlich und zeigt von Verständnis und Erfahrung zugleich; und wir bedauern es lebhaft, dass wir, durch die Ausfälle auf uns provocirt, eine Arbeit so umständlich kritisiren mussten, die wir, ihrer vielen guten Seiten wegen, lieber ebenso umständlich beloben und dem allgemeinen Interesse empfehlen möchten.

Damit hätten wir den ersten Theil der im dritten Abschnitte unserer Abhandlung behandelten Frage erledigt. Man fasse die letzten Seiten nicht als eine dem Thema ungemäße Controverse, als einen ungebührlichen Nebenauswuchs auf. Wir haben vielmehr nothwendig die Einwendungen des Herrn Niemetz einer ausführlichen Analyse unterziehen müssen, damit niemand aus jenen folgern könne, die Lehrer seien der bestehenden Verhältnisse halber von vornherein nicht berufen zu einer selbstständigen Thätigkeit im Interesse der allgemeinen Bildung, und besonders auch, damit zwischen uns und der Lehrerwelt weiter kein Misstrauen platzgreife, wie es bei der Niemetzschen Auffassung einiger unserer Äusserungen leicht möglich wäre. Mit dem Entgegenkommen der Lehrer steht und fällt unsere Sache. Haben wir unsere Ansichten über den Beruf und die Wirksamkeit der Lehrer im obigen gegen alle Anfechtungen gerechtfertigt, dann können wir statt aller weiteren Ausführlichkeit hier auf unseren Aufsatz „Lehrer, Bauernabende und Volksstudien“ wieder zurückverweisen. Und wozu die Lehrer im allgemeinen berufen

sind, das, werden wir sagen, sollen sie auch in der geselligen Wirtsstube, am Stammtische vertreten, soweit hier eine wohlthätige Einwirkung auf die Bauernwelt möglich ist.

Über die Frage: „Wie dies geschen soll?" können wir hier, nachdem wir alles Thatsächliche bereits im zweiten Abschnitte aufgezählt haben, weiter keine Erfahrungen vorführen, sondern nur, auf Grund unserer Beurtheilung der ländlichen Verhältnisse, Rathschläge ertheilen. Und weil wir uns keiner eitlen Planmacherei schuldig machen wollen, so werden wir die nähere Überlegung dieser Rathschläge, das genaue Programm, nach welchem sie ins Werk zu setzen wären, der Meinung jedes einzelnen überlassen. Auch aller Beweisführung dürfen wir uns hier für überhoben betrachten, da wir den Lehrern nur solche Gedanken nahelegen wollen, welche sich aus der Vergleichung des ersten Abschnittes mit dem zweiten von selbst ergeben.

Der Lehrer soll vor allem das Wirtshaus nach seiner pädagogischen Bedeutung nicht unterschätzen. Nicht durch Moralreden bessert man das Volk, sondern durch weise Benützung des Bestehenden. Das Wirtshausinstitut kann durch keinen Zelotismus, auch durch keine Regierungsmaßregeln hinweggerafft werden; in wessen Hand also dieser erziehliche Factor sich befindet, der hat eine unentziehbare feste Stütze für sein Wirken. Der Lehrer soll sich durch das überlegenthuende Spötteln derer nicht beeinflussen lassen, welche im Bauernwirtshaus alles „primitiv" finden, mit diesem Worte aber einen Tadel verbinden. Es ist wahr, die Dorfschenke ist in allen ihren Lebensäußerungen primitiv und wird diesen Charakter auch trotz aller Verbesserungen und Verfeinerungen behalten, weil ja die gesellschaftliche Gruppe, deren Ausdruck sie ist, weil die Gemeinde eine sociale Einheit niederen Ranges ist; es wird sich nie aus der Dorfschenke ein eigenes Theater, ein eigener Concertsaal, ein eigenes Parlament, eine eigene Hochschule etc. herausbilden, — die Dorfschenke wird in primitiver Weise stets alles dieses zugleich sein für die Dorfbewohner. Aber wenn ein niedrigerer Organismus der Thierwelt auch weniger Organe hat, so dass ein Organ oft für mehrere Functionen ausreichen muss, so wird der ganze Organismus doch gesund sein können, so lange nur überhaupt jene Functionen regelrecht verrichtet werden. Dass die Functionen der Dorfschenke nach allen Richtungen möglichst vollkommen vor sich gehen, dafür soll der Lehrer nach Kräften sorgen, und sich durch den Spott über das „primitive" Wirtshaus, dieses Aschenbrödel unter den gesellschaftlichen Einrichtungen, nicht beirren lassen.

Soll der Lehrer im letzteren etwas ausrichten, so muss er sich zunächst der Gesinnungen des Wirtes vergewissern. Er soll ihn zu einer besseren Auffassung seines Berufes bringen, — nicht durch langweilige und langwierige Predigten, sondern durch gelegentlichen Hinweis, wie derselbe hier und dort ein erklecklicheres Geschäft machen könnte, wenn er sich von diesem oder jenem besseren Beweggrunde bestimmen ließe. Dass geistig Gute hängt ja in letzter Linie doch stets wieder mit dem materiell Guten zusammen. Vor allem soll der Lehrer den Wirt anhalten, die Schenke nett und rein zu halten, ihr wo möglich eine comfortablere Einrichtung zu geben, als die Bauernstuben sonst aufweisen, kurz, die Schenke äußerlich aufzubessern. Es gibt viele wackere Wirte, die froh wären, wenn ihnen der Lehrer mit Rath und That beistehen möchte, ja, die sogar selber auf eigene Faust eine Art Cultur-

mission im Orte übernehmen. Wie viel haben nicht die Wirte in den Landgemeinden Niederösterreichs beigetragen zur Gründung von Feuerwehren, zur Stiftung von Vereinen etc.

Solange aber ein Wirt zu seinem eigenen Nachtheile den Rathschlägen des Lehrers nicht folgen wollte, müsste sich der Lehrer mit etwaigen öffentlichen Veranstaltungen von der Schenke fernhalten und dadurch den Nachtheil des Wirtes diesem noch fühlbarer machen. Die Wirtsstube würde manchen Gast vermissen, wenn der Lehrer z. B. am Sonntag abends in der Schule einen „Bauernabend“ abhielte. Diese Pression würde ihre Wirkung auf den Wirt gewiss nicht verfehlen. Doch müsste die Schenke endgiltig der Ort für gesellige Belustigung und unterhaltende Belehrung bleiben, weil sonst eine Spaltung der Dorfleute in Schul- und Wirtshausgäste einreißen und zu unnöthigen Reibereien führen dürfte.

Wie wir uns speciell die „Bauernabende“ denken, darüber habe ich bereits in früheren Aufsätzen ausführlich gehandelt. Den nöthigen Vortragsstoff zu den Bauernabenden soll sich der Lehrer in der Weise zusammenstellen, dass er sich die Themen des gewöhnlichen Wirtshausgeplausches zur Vorlage nimmt oder an dieselben anknüpft; dadurch tritt keine drückende Stoffbeschränkung ein — die Bauern plauschen ja sogar über Völkerkunde, Politik, Astronomie — sondern es wird nur das jeweilig Passendste, dem Geiste der Gäste Nächststehende angezogen. Auch im Tone und in der Form des Vortrages soll sich der Lehrer möglichst an die natürliche Art seiner Zuhörer anschließen. Dadurch wird er ein Gegengewicht gegen die oratorischen Manieren des Pfarrers bilden, und die Bauern werden diesen nicht mehr so ausschließlich mit Augen und Ohren verschlingen, um ihn in der Faschingspredigt zu — verspotten. Zwei Vortragende üben eben keinen so einseitigen Einfluss aus als einer. — Wenn einmal der „Demologische Verein“ in Wirksamkeit ist, dann wird der Lehrer den Stoff von diesem beziehen können. Dies wird sich umsomehr für ihn empfehlen, als doch mit einer gewissen Regelmäßigkeit für die Veranstaltung der „Bauernabende“ gesorgt werden soll; denn das Intermittirende kann keine so wolthätige, solide und durchgreifende Wirkung in der Bauernseele hinterlassen, — wir haben dies ja oben an den „Kirchtagen“ gesehen.

Eine besonders wichtige Rolle im Bauernleben spielt der Kalender. Es ist nicht gleichgiltig, was für ein Kalender dem Bauer in die Hände gespielt wird: ob er objectiv, wahrheitsliebend, populär und doch reichhaltig ist, oder aber Parteitendenzen verfolgt, schwer verständlich oder inhaltslos ist. Mein Freund Schlinkert hat sich der für einen ernsten Volksfreund nicht leichten Aufgabe unterzogen, einen wirklich ersprießlichen und brauchbaren Bauernkalender zu schaffen. Man wird mich nicht der Reclame beschuldigen, wenn ich die Lehrer auf die Gelegenheit aufmerksam mache, im Wirtshause den Bauern einen guten Kalender zu empfehlen und auszulegen. Der Bauer liest dann, wenn er ein Lesestück versteht, dasselbe nicht, wie der Städter, nur einmal, sondern mehrmals und lieber als etwas ganz Neues. Denn durch die Auslegung wird ihm etwas erst ganz zugänglich, ganz geistiges Eigenthum; bei etwas Neuem aber muss er sich wieder viel mehr plagen. Daher behält die Auslegung eines Kalenders ihren Wert für die Dauer eines ganzen Jahres und noch länger.

Auch soll der Lehrer jenes Moment nicht übersehen, welchem das „Schenk-

mädel“ seine Existenz verdankt: das Moment der Liebe. Dieses soll er möglichst durch das Lied pflegen, indem er einen mehrstimmigen Chor von Burschen und Dirnen aus seinen ehemaligen Schülern zusammenstellt. Die Lieder müssen zart, edel und von aller Anstößigkeit frei sein — das österreichische Volk hat Lieder genug, die sich verwenden ließen. Musik und Gesang ergreift das Herz auch des Naturmenschen mehr als alles andere, und so könnte das „Schenkmädel“ durch das Lied schließlich überflüssig gemacht werden.

Wenn der Lehrer Kraft und Muth in sich fühlt, so soll er auch an kleinen dramatischen Aufführungen sein Directorentalent erproben.

Die Lehrer selber werden sich dabei erheitern, und der Ort der „Verbauerung“ wird für sie zum Orte der Erhebung, zur Arena im Kampfe um eine höhere gesellschaftliche Bedeutung werden. Durch falsche Popularität, durch Nachgeben gegenüber den Schwächen des Volkscharakters, durch Amalgamieren mit dem Sumpfe des verwahrlosten Wirtshauslebens wird die Schenke zum Verderben für den Lehrer; durch Entgegenwirken gegen die herrschenden Übelstände in der angedeutenden frischen, frohen, lebensvollen Weise kann sich derselbe zu echter Popularität emporschwingen, die von wahrer Achtung der Bauern gegen ihn begleitet ist. Welches Verdienst um unser Volk würde er sich erworben haben, wenn es ihm gelingt, den Alkohol um seine Herrschaft in der Dorfschenke zu bringen und den Geist, das Gemüth wieder in ihre Erbschaft einzusetzen; die Brut des Verderbens an der Centralstelle des ländlichen Gesellschaftslebens auszuheben und ein gesundes Element dafür einzusetzen! Was würden dann die 3000 Landlehrer in unserem Niederösterreich allein für eine unüberwindliche Armee im Dienste des Fortschritts und der Veredelung unseres Volkes sein!

Ein solches Ziel ist aller Ausdauer wert. Sollte dem einzelnen Lehrer anfänglich nicht alles nach Wunsch von statten gehen, sollten die Wogen der ungezügelten Volkskraft, wie sie jetzt in der Schenke noch auftritt, über seinem Haupte zusammenschlagen und er dort nicht mehr imponiren können, — so soll er daraus entnehmen, dass er noch zu lernen und an persönlichen Eigenschaften zu gewinnen hat, um dem Volke gewachsen zu sein; nicht aus Büchern wird er hierfür zu lernen haben, sondern durch den täglichem Umgang mit seinen Bauern, durch Ausforschung ihrer Eigenart, ihrer Begriffe vom Guten, Schlechten, Anständigen, Lächerlichen etc. Der Lehrer soll nie verzagen, soll, wenn er mit den Leuten nicht alsbald vorwärts kommt, nie dem Volke die Schuld geben, auch wenn es noch so gesunken wäre. Da gibt es keine „Schuld“, — der Opferberuf des Lehrers verlangt, dass er an der Möglichkeit eines Erfolges niemals verzweifelt.

Wir haben also die pädagogische Bedeutung der Wirtsstube im Bauernleben nachgewiesen, wir haben diese Bedeutung aus den bestehenden Verhältnissen zwanglos abgeleitet und sind von ihr theoretisch überzeugt. Und das ist ein **erster** Schritt. Man beginnt bereits, die Wirtsstube dieser ihrer theoretischen Bedeutung gemäß auch praktisch und thatsächlich zu verwerten, indem Lehrer in verschiedenen Gegenden Österreichs die Erwachsenen an arbeitsfreien Tagen im Wirtshause um sich versammeln, sie belehren und unterhalten; dieser Gedanke ist eigentlich nicht neu, — das Stadtleben mit seinen ausgeprägteren gesellschaftlichen Einrichtungen, mit seinen Vortrags-, Concert- und Productionssälen gibt ein alltägliches Analogon, und Capacitäten ersten

Ranges scheuen sich nicht, dort aufzutreten; und wenn man nun auch in möglichst vielen Dörfern Gesellschaftsabende, Vorträge etc. einführt, beginnt man einen **zweiten** Schritt zn machen. Das Gute, das hierdurch gestiftet wird, wird diese Einrichtung bald nicht mehr schwinden lassen, — und behauptet sie sich, dann kann in späterer Zeit ein **dritter** Schritt erfolgen, indem der erziehliche Einfluss des Dorfwirtshauses auch durch Gesetze unterstützt und gesichert wird, gleichwie die gesetzliche Schule sich aus der vorher vielfach gebräuchlichen Schule entwickelt hat.

Anmerkungen.

[1]) Dieser Ausdruck „die Zeit vertreiben", von den oben behandelten Unterhaltungen angewendet, zeigt so recht, wie der Mensch, selbst ohne es zu wollen, gewissen Bedürfnissen des Geistes Rechnung zu tragen gezwungen wird. Der Bauer bezeichnet das als Verlust einer ihm allerdings überflüssig erscheinenden Zeit, was er instinctmäßig zur Erfrischung und Belebung seines Geistes thut.

[2]) „G'luft" = luftige, leichte Kleidung.

[3]) „Gehn wir", der ironische Pluralis maiest., auf den Gast allein zu beziehen.

[4]) „stat", d. i. still, ruhig. — Das Lied lernte ich von meiner Mutter; eine Variation davon findet sich bei Ziska u. Schottky, Österreichische Volkslieder, Pest 1819, S. 149, letzte Strophe.

[5]) Vgl. zum Beispiele die Sammlung von „Deutschen Volksliedern aus Kärnten", gesammelt von Dr. V. Pogatschnigg und Dr. Em. Herrmann, Graz 1879 und 1869 (2 Bände).

[6]) Dass ähnliche psychologische Vorgänge sich im Leben öfter wiederholen dafür nur zwei Beispiele. Wie oft kommt es vor, dass großen Männern von ihren begeisterten Schülern und Nachahmern gerade die Fehler nachgeäfft werden. „Wie er sich räuspert, wie er spuckt, das hat er ihm glücklich abgeguckt." Die dem Nachahmer nicht ganz klare Bewunderung für sein Ideal lässt eben auch die Fehler desselben an der Bewunderung theilnehmen. — Unsere Betschwestern sehen in der Kirche viele Heilige, so besonders den hl. Alphons Liguori, nach der künstlerischen Manier des 17. und 18. Jahrhunderts den Kopf andächtig auf die eine Seite neigen, — eine auf die Dauer unnatürliche Stellung. Und doch kenne ich mehrere solcher Betschwestern, die sich diese Kopfhaltung angeeignet haben. — Solche Nachäffer werden allerdings von der Umgebung ausgelacht, aber sie lassen sich nicht so leicht irre machen.

[7]) Vgl. Schlinkerts Aufsatz im Pædagogium, VII, S. 288—299.

[8]) Pædagogium, V. Jahrg., 5. u. 6. Heft, S. 315—330 und S. 373—385.

[9]) Pædagogium, VI. Jahrg., 11. u. 12. Heft, S. 690—705 und S. 739—751.

[10]) Dass dieser Verein durch einen Lehrer, den nimmermüden Hans Hütter, angeregt worden ist, ist ein sehr günstiges Symptom für das wachsende Verständnis, welches man in Lehrerkreisen den Volksbedürfnissen entgegenbringt. Wir können den Verein nur aufs lebhafteste allen Landsleuten zur ausgiebigen Unterstützung empfehlen: je kräftiger er gedeiht, desto gesündere Vorbedingungen wird der „Demologische Verein" bei seiner Constituirung antreffen und desto erfolgreicher wird er sich seinen specielleren Zwecken widmen können.

Ich habe schon bei der ersten vorberathenden Versammlung in Krems, November 1884, den Gründern des „niederösterreichischen Volksbildungsvereins" den Anschluss des „Demologischen Vereins" intimirt: ersterer wird durch letzteren einen festeren, wissenschaftlichen Krystallisationspunkt, Stoff für seine Unterhaltungen und Vorträge, und vor allem patriotische und mit den Verhältnissen des Volkes vertraute Mitglieder aus den intelligenten Kreisen finden, wenn einmal das Volksleben allseitig gründlich durchforscht wird. Umgekehrt dürften viele Kräfte als Mitglieder

des Volksbildungsvereins sich auch zur Veranstaltung von „Bauernabenden“ veranlasst sehen, wodurch sie im Sinne des „Demologischen Vereins“ wirken würden, welchem sie ja zu gleicher Zeit, und zwar ohne alle Geldkosten, beitreten können. Von einer Concurrenz kann also nicht die Rede sein, höchstens von einem beiderseits förderlichen Wetteifer. — Es wäre nur zu wünschen, dass auf einem so weiten Gebiete sich noch mehrere andere Vereine zu Specialzwecken einstellen möchten.

Noch weniger als mit dem Volksbildungsverein auf praktischem Boden wird der „Demologische Verein“ auf theoretischem Gebiet mit dem „Verein für Landeskunde von N.-Ö.“ collidiren können. Letzterer unterscheidet sich nicht minder in dem Umfange und der Art des Stoffes, als in der Behandlung desselben von dem erstgenannten. Der „Verein für Landeskunde“ huldigt der historischen Richtung und beschränkt sich, wo er die Gegenwart behandelt, fast ausschließlich auf die Topographie. Der „Demologische Verein“ soll aber vorwiegend unser jetziges Volk zum Gegenstande seiner Untersuchungen machen, soll den psychischen und physischen Volkscharakter, die Volksreligion, die Volkssprache, die Rechtsanschauungen, den Wirtschaftsbetrieb des jetzt lebenden Volkes durchforschen und dabei nur zur nöthigen Erklärung auf das Historische, auf die durch den „Verein für Landeskunde“ angesammelten Quellen, zurückgreifen. Der „Verein für Landeskunde“ hat, seiner historischen Richtung entsprechend, gar keine pädagogischen oder reformatorischen Tendenzen; seine Mitglieder recrutiren sich durchschnittlich aus jenen Schichten der Gesellschaft, welche solchen Tendenzen abgeneigt sind: es gibt fast keinen Pfarrer, keinen Domherrn und keinen Hofrath in Niederösterreich, der nicht Mitglied dieses Vereines wäre. Der Verein ist durchaus objectiv, nicht nur in dem guten Sinne, dass er allen wirklich noch nicht entschiedenen Streitfragen, allen noch nicht objectiv feststehenden Doctrinen aus dem Wege geht, sondern vielleicht auch in dem minder guten Sinne, dass er die subjectiven Vorurtheile einzelner Gesellschaftsgruppen verschont und Themen unberücksichtigt lässt, die unter objectiven Forschern gewiss auch ein objectives Resultat liefern könnten. Und wir müssen diese Haltung aus dem Grunde billigen, weil bei schärferen Tendenzen der Verein bald drei Viertheile seiner Mitglieder einbüßen und dadurch mit seinen gewiss hervorragenden historischen Leistungen aus Geldmangel unter die Bank fallen müsste. Der „Demologische*) Verein“ wird aber bei streng angestrebter, rücksichtsloser Objectivität eine erziehliche und reformatorische Tendenz befolgen, sich dabei allerdings auch auf das Historische stützen, und so werden sich beide Vereine im Interesse eines höheren Zieles ergänzen, aber nie im Wege stehen oder einander überflüssig machen.

[11]) zuhorchen.

[12]) Wer aber nicht vorschreitet, der geht zurück. Gerade ein minder Strebsamer sinkt desto leichter zu gröberen Nachlässigkeiten herab, die auch nach gewöhnlichen Sittlichkeitsbegriffen unstatthaft sind. Wir haben im I. Theile unseres Aufsatzes einen solchen thatsächlichen Fall aus dem Lehrerstande — zum Glücke nur einen Ausnahmsfall — hinstellen müssen. Schon die vielen nutzlos verbrachten Wirtshausstunden, die wir im I. Theile ebenfalls besprochen und berechnet haben, zählen viel eher zu den gröberen Versäumnissen, als dass man sie auch nur nach der alltäglichen Moral rechtfertigen könnte.

---

*) Wäre nicht ein deutscher Name besser? (D. R.)

Verantwortl. Redacteur: Dr. Friedrich Dittes, Wien. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.





